

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Věra Slepíčková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**ÚLOHA ŘEDITELE PŘI IMPLEMENTACI PLÁNU PROFESNÍHO
ROZVOJE DO PRAXE MATEŘSKÉ ŠKOLY**

**The role of the principal of the school to implement a career development
plan into practice, the nursery school.**

Věra Slepičková

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **ÚLOHA ŘEDITELE PŘI IMPLEMENTACI PLÁNU PROFESNÍHO ROZVOJE DO PRAXE MATEŘSKÉ ŠKOLY** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jičíně 4. dubna 2016

.....

podpis

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Romaně Lisnerové za její čas, cenné připomínky a odborné rady při vedení mé práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá úlohou ředitele při implementaci plánu profesního rozvoje do praxe mateřských škol. V teoretické části vysvětlují za pomoci zpracování a prezentace odborných zdrojů pojmy, které souvisí s řízením změny při implementaci plánu profesního rozvoje do mateřských škol. Důraz je kladen na kompetence, které ředitel mateřské školy používá při plánu profesního rozvoje a roli ředitele při plánování a vyhodnocování profesního rozvoje učitelů. Praktická část za pomoci dotazníkového šetření se zabývá průzkumem stavu a analýzou při zavádění plánu profesního rozvoje do praxe mateřských škol.

Cílem bakalářské práce je zmapovat přístup ředitelů MŠ k využití plánu profesního rozvoje v jejich praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Klíčové kompetence, plán profesního rozvoje, komunikace, plánování, hodnocení, kariéra, motivace, mentoring

ANNOTATION

Bachelor thesis, "The role of the director in the implementation of the plan of professional development in the practise of the nursery school" is the issue of management and personal management, people management, planning, monitoring and evaluation. The work consists of two parts. The theoretical part with the help of the processing and presentation of the professional resources explains concepts in management field and their application in school management. The practical part with the help of the questionnaire investigation deals with the exploration of the status and analysis the implementation plan of professional development in the practis of the nursery school. The goal of this work is to map out the access of nursery school directors to use the professional development plan in their practise and to create the hand book how to schedule his next teacher professional development plan.

KEYWORDS

Key competences, career development plan, communication, planning, assessment, career, motivation, mentoring

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Teoretická část	10
2.1. Ředitel mateřské školy	10
2.2. Kompetence ředitele k profesnímu rozvoji učitelů	12
2.3. Profesní rozvoj učitelů	18
2.3.1. Výběr vhodných dokumentů.....	21
2.3.2. Analýza založených artefaktů	22
2.3.3. Setkání nad portfoliem.....	22
2.3.4. Formulování plánu osobního rozvoje	23
2.4. Řízení profesního rozvoje učitelů	23
2.4.1 Analýza a identifikace rozvojových potřeb	25
2.4.2. Plánování	25
2.4.3. Realizace	26
2.4.4. Hodnocení	27
3. Plán profesního rozvoje	28
3.1. Hodnocení plánu profesního rozvoje	28
3.2. Metody hodnocení plánu profesního rozvoje.....	31
3.2.1. Hodnotící pohovor	31
3.2.2. Hospitace	33
3.2.3. Hodnotící dotazník.....	35
4. Empirická část.....	36
4.1. Výzkumná metoda	36
4.2. Popis zkoumaného vzorku a průběh šetření.....	37
4.3. Výzkumné šetření.....	38

4.3.1.	Interpretace výsledků dotazníkového výzkumu	39
4.3.2.	Interpretace výsledků osobního rozhovoru	59
4.4.	Závěr šetření	61
5.	Závěr	65
	Seznam použité a citované literatury	67
	Seznam použitých informačních zdrojů	68
	Seznam obrázků a grafů	70
	Příloha č. 1	72
	Příloha č. 2	75

1. Úvod

Současný svět přináší všem každodenní výzvy k překonávání, ale také k hledání nových řešení. Nejinak je to i v oblasti vzdělávání a to v první řadě v přeměně kurikula, evaluace, vzdělávání pedagogů, kvalifikačních systémů, hledání dalších metod, forem a koncepcí. V oblasti vzdělávání je pozornost věnována práci učitelů, která primárně směřuje ke vzdělávání dětí. Zlepšování kvality učitelů přímo úměrně souvisí s předáváním znalostí, dovedností a postojů dětem. Vzdělávací proces je závislý na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci a profesní zdatnosti a zároveň kvalita učitele je považována za klíčový faktor, který ovlivňuje mateřskou školu. S tím vším souvisí i postavení ředitelů i učitelů mateřských škol ve společnosti.

Osobou, která je učiteli nápomocna při jeho profesním rozvoji, je do jisté míry ředitel mateřské školy. Ten může na základě svých zkušeností a odborných poznatků být nápomocen nejen k vytváření podmínek, které podporují vnitřní motivaci učitelů pro jejich profesní rozvoj, ale i umožnit jejich další vzdělávání a napomáhat hledat nové pedagogické cesty. Stará se o profesní rozvoj všech učitelů a o to, aby se učitelé rozvíjeli celoživotně, a to v souvislosti se zdokonalováním dovedností odpovídajících jednotlivým kompetencím. Úlohou ředitele je zajistit aktuální rozvojové potřeby jednotlivých učitelů a pomáhat při zajišťování podmínek pro jejich naplnění (např. rozvojových rozhovorů, plánů profesního rozvoje, podporou týmové spolupráce ve škole, podporou DVPP apod.). Cílem každého ředitele je, aby měl ve své škole kvalitní a profesionální pedagogický sbor. Při uskutečňování tohoto cíle může řediteli napomoci plán profesního rozvoje učitelů.

Cílem této bakalářské práce je **zmapovat přístup ředitelů MŠ k využití plánu profesního rozvoje v jejich praxi**, s vytvořením doporučení pro implementaci plánu profesního rozvoje ve specifických podmínkách mateřské školy. Ředitel mateřské školy spolupracuje s učitelem při jeho plánování hlavních úkolů jeho profesního rozvoje a zároveň zajišťuje soulad se strategickými plány školy. Plán profesního rozvoje je možno zařadit do managementu školy jako vedení lidí, plánování, kontrolování a hodnocení. Ředitel MŠ si plánuje personální strategii a to tím, že si určuje, které pozice bude muset například obsadit v mateřské škole. Na tuto analýzu navazuje do jisté míry vedení lidí, kde se odráží osobnost ředitele MŠ, při motivaci učitelů pro další profesní rozvoj nebo

prohlubování kvalifikace. Každé implementaci předchází analýza stávajícího stavu, plánování postupu a očekávání výsledků.

2. Teoretická část

2.1. Ředitel mateřské školy

Ředitel mateřské školy je označení funkce – pracovní pozice. Pracovní místo, které ředitel vykonává, s sebou přináší plnění celé řady úkolů. Očekává se od něj, že bude disponovat manažerskými dovednostmi, má přehled o základních právních předpisech a v neposlední řadě musí být i ekonomem. (Syslová, 2012)

Předpoklady pro výkon funkce se v zákoně o pedagogických pracovnících popisují takto: *„Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce*

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy“ (ZPP,č.563/2004 Sb., §5, odst. 1)

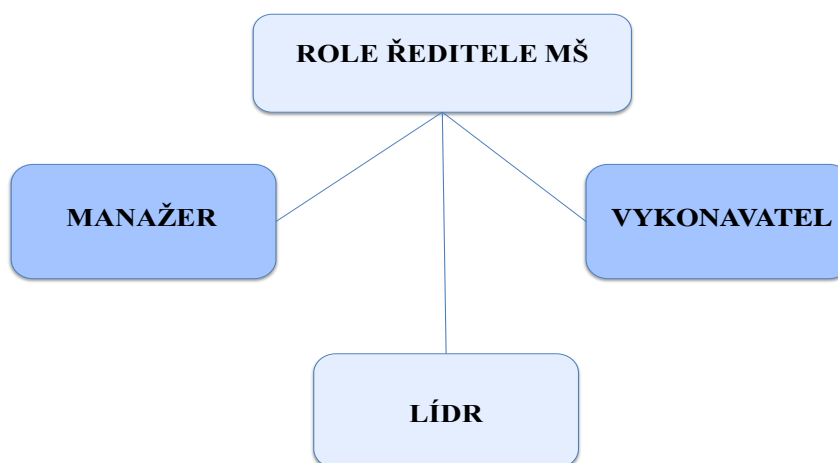
Syslová (2012) specifikuje práva a povinnosti ředitele mateřské školy takto:

- ředitel zodpovídá dále i za odbornou pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti ČŠI a kontrolních orgánů (např. finanční úřad, hygiena, správa sociálního zabezpečení atd.) a přijímá následná opatření
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- zajišťuje informovanost o průběhu a výsledcích vzdělávání zákonným zástupcům
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi
- stanovuje organizaci a podmínky provozu
- odpovídá za použití finančních prostředků ze státního rozpočtu
- rozhoduje podle správního řádu o právech a povinnostech účastníka řízení

Ředitel má i celou řadu rolí, které jsou chápány jako množství úloh vykonávaných v rámci své funkce. Role ředitele můžeme rozdělit na manažera a lídra o těchto rolích píše Trojanová. (Trojanová, 2014)

Plamínek ještě přidává roli vykonavatele. „*Vykonavatelé dosahují výsledků bezprostředně svoji prací, neřídí jiné lidi za účelem dosažení cílů, řídí a vedou právě jenom sebe.*“ (Plamínek, 2008, s.162)

Vykonavatel má tři významné úlohy, dosahovat bezprostředně výsledky (především podávají výkon), poskytovat speciální zdroje (poskytují zdroje, jejichž jsou nositeli), pečují o vlastní zdroje. (Plamínek, 2008)



Obr. 1 Role ředitele MŠ

Manažer podle Armstronga „*zabezpečují, aby jejich organizace fungovaly, a jsou odpovědní za dosahování požadovaných výsledků.*“ (Armstrong, 2008, s. 38)

V manažerské roli převážně ředitel plánuje, organizuje, vybírá pracovníky, vede lidi a kontroluje je.

Lídr určuje vizi organizace a motivuje své pedagogy k naplnění této vize, řeší konflikty, volí si styl vedení podle aktuální situace. (Trojanová, 2014)

„Nedílnou součástí je také průběžné řešení konfliktů, které při této činnosti mohou nastat.“ (Trojanová, 2014, s.10)

Vykonavatel je v době, kdy vykonává přímou vyučovací povinnost. Tato role je pro ředitele mateřské školy velmi specifická. (Trojanová, 2014)

„Ředitel školy jako vykonavatel koná přímou vyučovací povinnost a tím bezprostředně dosahuje výsledku – naplnění školního vzdělávacího programu.“ (Trojanová, 2014, s.9)

Oprávnění pro vykonávání rolí manažera a lídra má ředitel umožněno legislativou – zákon č.561/2004 Sb. *„Záleží na osobnosti ředitele školy, ke které tihne více a kterou je ochoten přenášet na své podřízené (především na svého zástupce, popř. střední management).“* (Trojanová, 2014, s.13)

Zastoupení role manažera a lídra by mělo být vyvážené, ale tyto role je obtížné od sebe odlišit. Ředitel si musí uvědomit, že činnosti z žádných rolí nesmí být opominuty.

„Rozlišování rolí (a úloh) manažerů, lídrů a vykonavatelů významně pomáhá i při definici pracovní pozice, z níž by prostřednictvím uložených úloh měly vyplývat i požadované kompetence.“ (Plamínek, 2008, s.170)

2.2. Kompetence ředitele k profesnímu rozvoji učitelů

Pojem kompetence může znamenat například, že jedinec má předpoklady či schopnosti zvládnout určitou funkci, činnost nebo situaci, a také uplatňovat vědomosti a dovednosti v nových situacích.

„Žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost činnosti řídicího pracovníka.“ (Lhotková a kol.,2012, s.17)

Kompetence jsou včleněny do kurikulárních dokumentů. Známe různé kompetence, které nás obklopují při našich každodenních činnostech. Nejvíce používáme osobní kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot umožňující uplatnění a osobní rozvoj. Kompetence je i schopnost jednat a rozvíjet svůj potenciál. (Lhotková a kol., 2012)

„Kompetence ve smyslu pravomoci a odpovědnosti jsou pevně dané legislativou nebo různými směrnici.“ (Lhotková a kol., 2012 s.28)

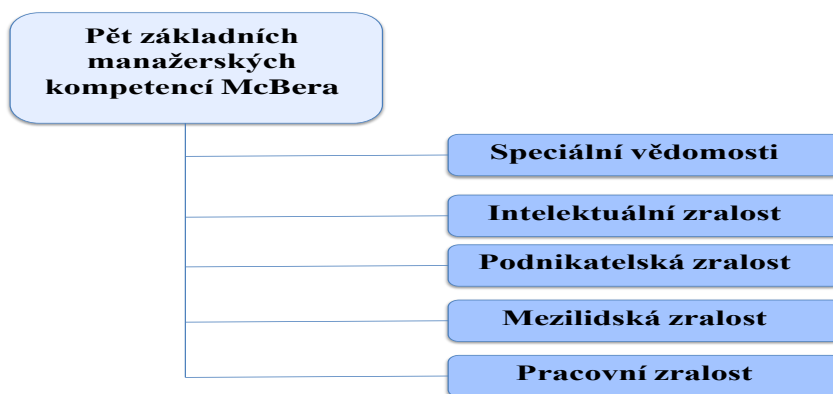
Všechny kompetence, které má ředitel mateřské školy, nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby se prolínají. Práce ředitele vyžaduje nejen manažerské kompetence, kterými se rozumí význam ve smyslu znalostí a dovedností, ale i kompetence a povinnosti které vyplývají ze zákona. (Lhotková a kol., 2012, s.28)

Kompetencí manažera je schopnost vykonávat funkci a dosahovat požadované výkonnosti.

„Manažerské kompetence mohou být dobrou odpovědí na otázku, jak obstát v narůstající komplexnosti a dynamice tržního prostředí.“ (Kubeš, 2004, s.14)

Tyto kompetence lze dělit různě. McBer spolu s McClellandem ve svém výzkumu identifikovaly kompetence, které považují v manažerské práci za důležité.

Pět základních manažerských kompetencí podle McBera (Kubeš, 2004, s.20)



Obr. 2 Pět základních manažerských kompetencí podle McBera

Autoři publikace Kompetence řídících pracovníků se zabývají kompetenčním modelem ředitele, který vychází z výsledků výzkumů z různých zemí i zemí OECD. Jednotlivé kompetence popsali jako pozorovatelné chování. Kompetence bychom měli popisovat a hodnotit právě podle pozorovatelného chování. Pro praxi ředitele je nezbytná schopnost kompetence využít v daném kontextu a aktuální situaci. Kompetenční model ředitele je strukturován do šesti oblastí, oproti pěti oblastem manažerských kompetencí podle McBera. (Lhotková a kol., 2012)

Kompetenční model ředitele MŠ (Lhotková a kol., 2012, s.62)



Obr. 3 Kompetenční model ředitele

Při využívání kompetenčního modelu je potřeba uvážit, k čemu kompetence směřují a jaký je jejich cíl. Neexistuje žádný univerzální model, který by mohl být využit ve všech situacích a pro všechny mateřské školy. Schéma napomůže ředitelům při analýzách, ale především k schopnosti sebereflexe a vlastního hodnocení. (Lhotková a kol., 2012)

Kompetentní manažer by měl splňovat podmínky, které jsou nezbytné pro jeho vykonávání funkce. Jednou z podmínek, kterou ředitel – manažer může ovlivnit, je ta, která vychází

z jeho dovedností. Obtížněji se ale ovlivňují motivy, postoje, hodnoty a přesvědčení, které osobu ředitele – manažera „identifikují“ a dotváří tak jeho osobnost.

V knize Management a leadership se píše, že „*manažeři přispívají k úspěšnosti organizace tím, že dosahují toho, aby ostatní lidé vynakládali své nejlepší schopnosti a úsilí, ale také, že sami manažeři vynakládají své nejlepší schopnosti a úsilí.*“ (Armstrong, 2008, s.38)

Odpovědnost řediteli mateřské školy za zlepšování kvality výchovné, vzdělávací práce školy a profesního rozvoje učitelů, mu ukládají závazné školské dokumenty.

Základním předpisem, který řeší kompetence ředitele MŠ jako manažera je zákon č.561/2004 Sb. (školský zákon) a zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

„Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.“ (ZPP č.563/2004 Sb.,§24,odst.3)

Ředitel mateřské školy naplňuje kompetenci manažera pomáháním v profesním rozvoji učitelům. Z hlediska řízení školy je třeba chápat úroveň učitele jako cíl, ke kterému je třeba hledat cestu prostřednictvím posouzení potřeb profesního rozvoje.

Ve své knize Šikýř píše, že „*rozvoj (rozšiřování kvalifikace) zabezpečuje zaměstnavatel, ovšem běžně s podporou státu a ve spolupráci se vzdělávacími institucemi. Člověk si osvojuje nové schopnosti (znalosti, dovednosti a chování) nad rámec požadavků svého současného pracovního místa, aby zvýšil svoji uplatnitelnost v organizaci, popřípadě mimo organizaci.*“ (Šikýř, 2012, s.147)

S podporou rozvoje učitelů má do jisté míry svoje místo i mentoring. Tento pojem se objevoval v různých formách a pod různými pojmy již dříve.

Píšová definuje mentoring následovně: „*Mentoring v učitelství můžeme vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušeným kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*“ (Píšová, 2011, s.46)

„Mentoring – je zaměřený na podporu profesního rozvoje učitele, ředitele v různých fázích jejich profesní dráhy.“ (Syslová, 2012, s.71)

Tímto slovem můžeme označovat i určité partnerství, mezi dvěma osobami. Podle Lhotkové a kolektivu je mentoring vzdělávání učitelů pod vedením mentora, který je odborníkem a může být schopen předávat zkušenosti a poradit. (Lhotková a kol.)

S pojmem mentoring je úzce spojená osoba mentora, která „znamená něco jako moudrý rádce nebo průvodce na cestě. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého vede, mentoruje. Mentor by neměl říkat klientovi, co má dělat, ale umožnit mu sebereflexi a hledání jeho vlastních cest.“ (Syslová, 2012, s.71)

Osoba mentora poskytuje zpětnou vazbu, je poradcem a pozorovatelem. Dominantní pozici zaujímá i metoda rozhovoru.

„Formou typickou pro mentoring je přímá osobní spolupráce (face-to face), přesto i zde se postupně začínají využívat možnosti komunikačních technologií; nejčastěji jde o spojení obou forem komunikace v podobě blended mentoringu, které je výhodné zejména vzhledem k omezeným časovým (a někdy i prostorovým) možnostem komunikace na pracovišti. Pro učitelství je využitelná i forma e-mentoringu či virtuálního mentoringu.“ (Pišová, 2011, s.47)

V pramenech týkajících se mentoringu panuje podle Pišové (2011) shoda v tom, že vztah mezi mentorem a podporovaným učitelem je pro proces mentoringu klíčový.

Podle Syslové (2012) je k dobrému zvládnutí jak pozorování, tak rozhovoru třeba mnoho osobnostních i profesních dovedností (např. naslouchání, parafrázování, schopnost dávat zpětnou vazbu). Úspěch mentora je ve vytvoření otevřeného vztahu s podporovaným učitelem, ale záleží i na sdílených zkušenostech, důvěře mezi sebou a odpovědnosti.

Ředitel mateřské školy má možnost být mentorem svých učitelů. Ovlivňuje individuální profesní rozvoj učitele a připravuje jej tak na změnu podmínek při jeho profesním rozvoji.

Připravenost na změny je spojená především se schopností ředitele, jak motivovat učitele. Správná motivace umožňuje řediteli realizovat strategické cíle mateřské školy, rozpoznat potřeby svých učitelů a vědět o nich, motivovat nejen skupinu ale i jednotlivce. (Syslová, 2012)

„Motivace zaměstnanců předpokládá, že ředitel dokáže sjednotit zájmy motivovaného zaměstnance s cíli. Přivolaný soulad bývá umocněn přáním podřízeného pracovníka podílet se na plnění zadaných úkolů a cílů. Jedná se o proces zaměřující činnost zaměstnanců určitým směrem.“ (Syslová, 2012, s.49)

Motivace pro systematické vzdělávání probíhá jako stále se opakující cyklus – identifikují se potřeby vzdělávání, plánuje se vzdělávání, realizuje se vzdělávání a hodnotí se vzdělávání. (Šikýř, 2012)

„Identifikace potřeby vzdělávání pedagogických pracovníků může vyplývat z externí i interní evaluace (hodnocení). V rámci externí evaluace jsou to především výsledky kontrol České školní inspekce, popřípadě výsledky testování žáků. Interní evaluaci představují hospitace, analýza různých dokumentů i rozhovory. Takovou potřebu vzdělávání je nutné rozpracovat v plánu vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Šikýř, 2012, s.165)

Ředitel by měl tedy vytvořit podporující vzdělávací prostředí a zajistit, aby vše směřovalo k tomuto účelu a vytvořit systém posuzování a hodnocení výsledků. Kompetence, které podle mého názoru a po prostudování literatury, jsou důležité pro plán profesního rozvoje.

Kompetence lídra, která motivuje učitele k vytváření plánu profesního rozvoje. Jde zde převážně nejen o správnou motivaci, ale i zjišťování a pochopení potřeb učitelů při jejich profesním rozvoji.

Kompetence manažerská, která zajišťuje výběr dokumentů pro plán profesního rozvoje a jeho hodnocení s vytvořenými kritérii. Pečuje tedy o další profesní rozvoj učitelů.

Kompetence odborná, naplňuje ředitel MŠ v komunikačních dovednostech, jak nastaví komunikační kanály při plánování profesního rozvoje.

2.3. Profesní rozvoj učitelů

„Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurs mezi pedagogy i samostudiem. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“ (Starý, 2012, s.12)

Profesní rozvoj by měl mít účinky na zlepšení práce učitele a v konečném důsledku se projevit na lepších výsledcích dětí. (Starý, 2012)

„Aktivita profesního rozvoje působí na učitelovy znalosti a dovednosti, to se může projevit změnou výuky, která je rozhodujícím způsobem ovlivňuje konečnou podobu výsledků žáků.“ (Starý, 2012, s.49)

„Studium osobnosti učitele vycházelo z předpokladu, že jednání učitele v procesech výuky je determinováno jeho osobnostními rysy a charakterovými vlastnostmi, které lze identifikovat a na základě toho predikovat jeho úspěšnost a možnosti profesního rozvoje.“ (Píšová, 2011, s. 92)

Profesní kvalita učitele je různá a vyvíjí se ve všech parametrech.

„Profesní identita učitele jako sociální koncept, podmíněný mj. začleněním do specifických sociálních vztahů, je utvářena dlouhodobě, někdy i bolestně, a vyvíjí se po celou profesní dráhu učitele.“ (Píšová, 2011, s.96)

Ředitel vlastní pravomoc ocenit mimořádného učitele, ale má k tomu značně omezené prostředky. (Starý, 2012)

Má nedostatek systémových nástrojů, které by mu umožňovaly vyhodnocovat efektivitu aktivit profesního rozvoje a náležitě individuální profesní rozvoj učitele ocenit. (Starý, 2012)

Měly by být definovány standardy pro učitele, které popisují výkonnostní úroveň do podobných hodnotících kritérií pro jednotlivé postupy a výsledky. Učitelé by se o svém pokroku měli dozvídat během formálního hodnocení. (Starý, 2012)

Podle Starého „*potenciál zlepšit tento stav by mělo propojení individuálního profesního rozvoje učitelů s kariérním řádem.*“ (Starý, 2012, s.68)

Učitelské povolání má podobu kariérního systému svých pracovníků rozpracovanou a ukotvenou v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zákon upravuje předpoklady pro jeho výkon, další vzdělávání a kariérní systém.

V zákoně se píše, že „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.*“ (ZPP, č.563/2004 Sb., §24,odst.1)

Při zmínce o kariérním systému je nutno zmínit se o kariéře. V první řadě bychom si měli uvědomit, co vlastně slovo kariéra znamená. Kariérou se rozumí profesní dráha jedince a jeho celoživotní vzdělávání. Celoživotní učení zahrnuje veškeré učení v průběhu života a má za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí, které napomáhají k osobnímu růstu i profesnímu uplatnění. Kariéra většinou začíná, když vstoupíme na pracovní trh a chceme získat určitou prestiž. (Kociánová, 2010)

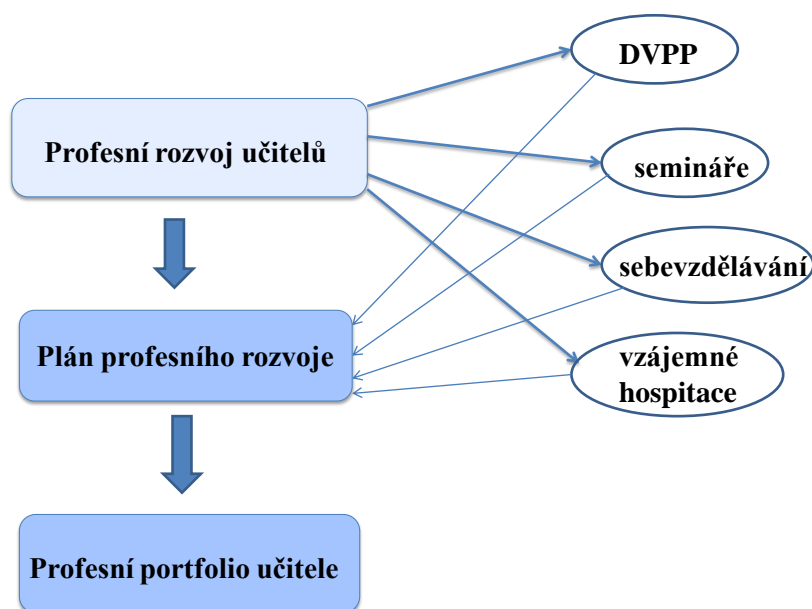
„*Kariérou se nejčastěji rozumí pracovní (funkční) postup či celkový profesní průběh života člověka (profesní dráha člověk). Celkovou profesní (nebo pracovní) dráhu člověka reprezentuje celé pracovní období jeho života.*“ (Kociánová, 2010, s. 175)

Pojetí kariéry se za poslední roky změnilo, můžeme ji chápat jako dráhu profesním životem, na které člověk získává nové zkušenosti a můžeme tak realizovat svůj osobní potenciál. Organizace, která řídí svoje pracovníky na rozšiřování profesních schopností, je strategická převážně v personální oblasti. (Kociánová, 2010)

Profesní rozvoj je zásadním předpokladem pro profesní růst učitele a to i v rámci kariérního systému. Profesní kvalita bývá zpravidla formulována jako profesní kompetence

či je charakterizována jako profesní činnost. Je považována za východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů. (Syslová, 2013)

Proces profesního rozvoje učitelů vnímám jako základ celoživotního vzdělávání. Profesní rozvoj učitel rozvíjí na seminářích, které si plánuje v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, nebo i vzájemnými hospitacemi či četbou odborné literatury. Získané poznatky a zkušenosti využije v plánu profesního rozvoje jako podklad pro plánování svého rozvoje. Učitel si při hodnocení s ředitelem MŠ formuje své profesní portfolio, které má při zavedení kariérního systému možnost využít v atestačním řízení. Profesní portfolio vnímám jako podporu pro učitele při hodnocení s ředitelem MŠ.



Obr.4 Provázanost profesního rozvoje

„Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.“ (Trunda, 2012, s.5)

Profesní portfolio můžeme tedy považovat za komplexní nástroj pro hodnocení a sebehodnocení učitele. Učitelé své materiály v portfoliu nejen sbírají, ale také hodnotí, sdílejí, prezentují a využívají k dalšímu plánování svého vzdělávání. (Syslová, 2013)

„Portfolia lze považovat za nástroj pro rozvoj profesních kompetencí.“
(Syslová, 2013, s.52)

Při práci s portfoliem je dobré podle Syslové dodržet tyto fáze při zavádění do praxe.

Fáze při zavádění profesních portfolií: (Syslová, 2013, s.53-54)

První fáze – výběr vhodných dokumentů

Druhá fáze – analýza založených artefaktů

Třetí fáze – setkání nad portfoliem

Čtvrtá fáze – formulování plánu osobního rozvoje (Syslová jako jediná uvádí osobní rozvoj, Trunda uvádí profesní rozvoj)

2.3.1. Výběr vhodných dokumentů

Výběr se váže na doklady, které jsou autentické. Ředitel v této fázi nemusí vytvářet nový speciální dokument, ale soustřeďovat se na kvalitu jednotlivých položek portfolia a to by mělo mít především vypovídající hodnotu. Základem při výběru jsou profesní činnosti – znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní charakteristika učitele. V této fázi funguje osoba ředitele jako poradní hlas, který především učitele motivuje a seznamuje s vizí školy. (Syslová, 2013)

„Nabízí možnost jak monitorovat nejen aktuální stav, ale i vývoj profesních kvalit učitele, což je nezbytný předpoklad pro přijímání efektivních kroků vedoucích ke zkvalitňování profesního působení učitele. Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také postojích, které mohou ovlivňovat výkon profese.“ (Trunda, 2012, s.5)

Správně vedené portfolio by podle Trundy mělo obsahovat strukturovaný životopis učitele, plán profesního rozvoje a dokumenty dokládající jeho profesní kvality. (Trunda, 2012)

2.3.2. Analýza založených artefaktů

V této fázi učitel analyzuje svoje dokumenty a odpovídá si na otázky, které si zadal k vytvoření svého portfolia. Cílem této fáze je vyhodnotit, co se podařilo a je naopak potřeba do budoucna zlepšit. I když v této fázi není osoba ředitele podstatná, učitel k analýze však může využít osobu mentora. Mentor může být osoba z prostředí MŠ např. kolega, uvádějící učitel, nebo člověk z okolí MŠ. (Syslová, 2013)

Analýza ředitelem MŠ by měla zjistit podle Trundy aktuální potřeby rozvoje potřeb jednotlivých učitelů. Způsoby, kterými ředitel získává informace potřebné k analýze, jsou výstupy z hospitací, rozhovory s učitelem, závěry ze sebehodnocení a plán pedagogického rozvoje mateřské školy. (Trunda, 2012)

„Soubor informací o práci pedagoga (výstupy z hospitací, rozhovor s pedagogem, informace z rozhovorů s kolegy – mentor, vedoucí předmětové komise, informace z vlastního hodnocení školy, informace od rodičů, žáků apod.)“ (Trunda, 2012, s. 9)

K analýze také napomáhá učitelem navržený vlastní plán profesního rozvoje a jeho následný rozbor.

2.3.3. Setkání nad portfoliem

Učitel se zde setkává s ředitelem, zpravidla při hodnotícím rozhovoru. Ten poskytuje zpětnou vazbu nejen učiteli, ale též sám sobě. Úloha ředitele v této fázi je velice důležitá a je jednou z klíčových kompetencí v procesu vedení lidí. Ředitel poskytuje zpětnou vazbu, motivuje a inspiruje učitele k dalšímu profesnímu rozvoji. (Syslová 2013)

„Významnou organizační podporou nástroje je realizace pravidelných setkání jednotlivých učitelů a pověřených členů managementu školy, v rámci kterých jsou diskutovány otázky osobního rozvoje učitele, jeho podpora, profilace, další vzdělávání, představy seberozvoje a jejich sladění s potřebami školy.“ (Trunda, 2012, s.8)

Hlavním úkolem ředitele by podle Syslové při setkávání nad portfoliem měla být motivace. Předpokládá, že ředitel dokáže sjednotit zájmy učitele s vizí mateřské školy. Při motivaci má ředitel na paměti, že každý člověk je jiný, liší se věkem, uznáváním hodnot nebo

ekonomickým zázemím a každého motivuje něco jiného, někoho pochvala, uznání nebo finanční odměna. Ředitel by měl i rozpoznat jejich potřeby. Roli zde sehrává dozajista i osobnost ředitele a jeho způsob komunikace. (Syslová, 2013)

2.3.4. Formulování plánu osobního rozvoje

Plán osobního rozvoje se vytváří především na období jednoho roku. Učitel si plán vytváří ve spolupráci s ředitelem či mentorem, kde se všichni zúčastnění snaží skloubit zájmy učitele s potřeby školy. „*Soubor plánů osobního rozvoje tvoří plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*“ (Trunda, 2012, s.10)

Formulování plánu se stává jedním z kritérií sebereflexe a posuzování rozvoje učitele.

2.4. Řízení profesního rozvoje učitelů

Řízení umožňuje ředitelům komplexní přístup k ovlivňování pracovního chování, ale i schopností pracovníků. Stanovení konkrétních cílů pracovníky motivuje a posiluje jejich spoluúčast na přijmutí cílů a vizí za své. Řízení lze charakterizovat jako neustále probíhající sebeobnovující cyklus. (Kociánová, 2010) Základními prvky je dohoda, měření, zpětná vazba, pozitivní povzbuzování a dialog.

Každé správné řízení zajišťuje, že se nic neděje náhodně, ale je předem naplánováno. Od ředitele se předpokládá předvídavost, posouzení rizik a možných změn, které profesní rozvoj učitelů přinese mateřské škole. (Syslová, 2012)

„*Strategické řízení je klíčovou a nejvyšší manažerskou aktivitou, kde se uplatňují všechny manažerské funkce, formulují se pravidla fungování, stanovují se priority a oblasti směřování v dlouhodobém horizontu včetně směru, kterým se MŠ bude ubírat.*“ (Syslová, 2012, s.61)

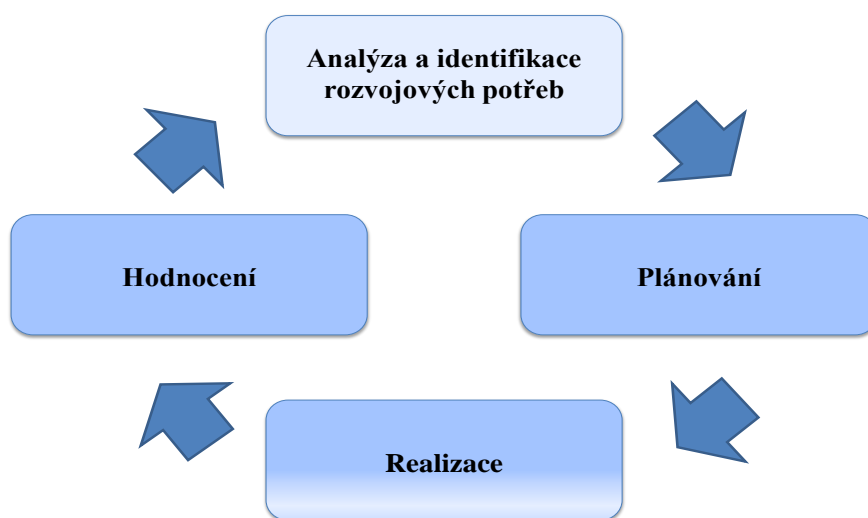
Rozvoj každého pedagogického pracovníka je postaven především na individuálním přístupu každého z nich k vlastnímu profesnímu rozvoji. Nestačí být jenom dobrým manažerem, ale v této chvíli musí být ředitel také dobrým lídrem svých podřízených.

Při profesním rozvoji učitelů respektujeme hlavně systémovost a systematičnost. (Kolektiv autorů Metodiky pro ředitele)

*„**Systémovost** znamená provázanost plánování rozvoje školy s rozvojem jednotlivých pedagogů a opačně. **Systematičnost** se rozumí to, že proces probíhá spirálovitě v následných fázích, na poslední navazuje opět ta první.“* (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, s.8)

Je možné znázornit do pomyslného kruhu základní fáze profesního rozvoje, při jeho implementaci do praxe.

Základní fáze profesního rozvoje



Obr. 5 Základní fáze profesního rozvoje (upraveno podle Metodiky pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, s.8)

2.4.1 Analýza a identifikace rozvojových potřeb

Analýza rozvojových potřeb by se měla zabývat organizačními a procesními problémy a poukázat na jejich vztah, určit si nástroje, kterými se budou získávat informace pro analýzu např. SWOT nebo STEP analýza. SWOT analýza vyhodnocuje především silné a slabé stránky současného stavu a zabývá se příležitostmi a hrozbami vnitřních faktorů. Oproti tomu STEP analýza se zabývá vnějšími ovlivňujícími faktory. (Syslová, 2012)

V mateřské škole považujeme za vnitřní faktory především kulturu a image školy, její řízení, koncepční záměry, vzdělávací proces ale i technické vybavení a informační systém. Podle Syslové mohou být nástrojem pro analýzu i řízené rozhovory, školní dokumentace ale i třeba dotazník. Pozornost bychom měli upřít i k identifikaci potřeb vzdělávání organizace, přičemž analýza vzdělávání povede k identifikaci potřeb učitele. (Syslová, 2012)

Ve své knize Vodák s Kucharčíkovou píše „*analýza potřeb vzdělávání v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném vztahu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniků, a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85)

V této fázi by měl ředitel MŠ zjistit aktuální potřeby pro rozvoj svých učitelů, které vyhodnotil z analýzy potřeb. Způsob, který si učitel zvolí, je odrazem osobnosti a manažerských schopností ředitele.

2.4.2. Plánování

Fáze plánování vychází z předchozí analýzy situace a zároveň rozhoduje o vhodnější sledu průběhu dalších kroků. „*Od manažera předpokládá předvídatost, posouzení a využití příležitostí, posouzení rizik i vznik možných změn v MŠ.*“ (Syslová, 2012, s. 60)

Plánování tak upozorňuje ředitele na možná rizika a poskytuje jim možnost je eliminovat. Metody, které ředitel může využít při plánování je SWOT a STEP analýza, sběr informací o profesním rozvoji, harmonogram dalšího vzdělávání učitelů. (Syslová, 2012)

*„Plánování profesního rozvoje učitele je třeba uskutečňovat vždy v součinnosti s **plánem pedagogického rozvoje školy** a vzhledem k individuální **úrovni** dosahování rozvoje kompetencí obsažených ve standardu učitele. Ředitel školy by měl garantovat, že se učitel neprofiluje pouze v jedné oblasti, ale že **postupně rozvíjí** všechny kompetence obsažené ve standardu učitele.“* (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, s. 9)

Osobní rozvoj provádí učitel s podporou ředitele a při jeho plánování se zaměřují na kroky, které navrhnou ve prospěch jeho vzdělávání a rozvoje. Profesní rozvoj učitele je třeba uskutečňovat v součinnosti s plánem pedagogického rozvoje školy a vzhledem k individuální úrovni dosahování rozvoje kompetencí. Ředitel školy by měl garantovat, že se učitel neprofiluje pouze v jedné oblasti, ale že postupně rozvíjí všechny kompetence. (Kolektiv autorů Metodiky pro ředitele)

2.4.3. Realizace

Podpora učitele při realizaci plánu profesního rozvoje je hlavním úkolem v této fázi a vytváří mu příležitosti k jeho naplňování. Jednou z hlavních podmínek pro úspěšnou realizaci je zájem vedení školy a soustavná podpora. Podporu nemusí dávat učiteli jenom ředitel ale i osoba mentora. Při realizaci napomáhají nejen osoby ale i různé metody a nástroje, které naplňují stanovené cíle plánu profesního rozvoje např. hospitace (ředitel – učitel, mentor – učitel), vzájemné hospitace (učitel – učitel), videohospitace, samostudium, stáže v jiné MŠ nebo v zahraničí, účast na odborných seminářích, aplikace získaných zkušeností do svoji praxe, atd. (Kolektiv autorů Metodiky pro ředitele)

Syslová píše: „*Při realizaci strategie se manažer rozhoduje, které aktivity a v jakém pořadí použije a jakou taktiku zvolí. To znamená využít nejvhodnější komunikaci a chování, které odpovídá jeho potřebám a objektivním možnostem.*“ (Syslová, 2012, s.64-65)

Proto je v této fázi důležité, aby učitel viděl zájem ředitele nebo mentora a měl i jejich soustavnou podporu. Realizace podle metodiky pro ředitele, která byla vytvořena kolektivem autorů kariérního systému, probíhá především v práci ve třídě a učitel se učí vlastní prací.

2.4.4. Hodnocení

Hodnocení je významnou činností, která poskytuje řediteli představu o plnění cílů profesního rozvoje, učitel získává zpětnou vazbu a je i účinným motivačním nástrojem. Nástroje, které se mohou používat – řízené pohovory (ředitel – učitel, mentor – učitel), sebehodnocení ve vztahu k vytyčeným cílům, doklady z pedagogické praxe (semináře, stáže, hospitace, atd.).

„Hodnocení pracovníků je důležitou součástí řízení lidských zdrojů ve firmě. Je postaveno na různých typech kritérií, jež bývají v systému hodnocení kombinovány – jsou to ukazatele, plnění úkolů (cílů) a osobní kvality (kompetence)“. (Bělohávek, 2009, s. 63)

Pro správné a efektivní hodnocení je důležité, aby ředitel průběžně sledoval období, ve kterém si učitel naplánoval plnění cílů a zároveň uskutečňoval průběžnou kontrolu a podporu. Při hodnocení ředitel sleduje soulad s plněním plánu profesního rozvoje s vizí školy.

Úloha ředitele podle autorů metodiky pro ředitele je spolupracovat s učitelem na vyhodnocování plánu profesního rozvoje (zda splnil cíle, které si zadal) a získat podklady pro další tvorbu návazného plánu profesního rozvoje. Hlavním cílem hodnocení zůstává zlepšit pracovní chování učitele se zaměřením právě na jeho osobní rozvoj.

3. Plán profesního rozvoje

Autoři kariérního systému plán profesního rozvoje definovali následovně.

„Soubor vlastních profesních cílů a kroků k jejich dosažení, které si učitel stanovuje za podpory vedení školy na základě své profesní sebereflexe v souladu s potřebami pedagogického rozvoje školy.“ (Metodika pro ředitele, s.19)

Plán profesního rozvoje je předpokladem pro profesní růst učitele, a to jak z pohledu kvality jeho práce, tak i pro kariérní růst. Bude fungovat za předpokladu, že učitel porozumí skutečnosti, že rozvíjení sebe sama mu pomáhá. (Kolektiv autorů, Metodika pro učitele)

„Vedení školy vytváří systém pravidelného plánování profesního rozvoje učitelů; individuální plány projednává s jednotlivými učiteli a zajišťuje soulad s plány pedagogického rozvoje školy, DVPP a dalšími strategickými plány školy.“ (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, s. 10)

Plán profesního rozvoje vychází u každého učitele z jeho dovedností, vede k jasným cílům a z nich vyplývá konkrétní cesta, kterou se chce vydat. Osobnost učitele vychází z předpokladu, že jeho jednání je determinováno osobními rysy a charakterovými vlastnostmi a to je základem úspěšného plánu profesního rozvoje. (Kolektiv autorů, Metodika pro ředitele)

3.1. Hodnocení plánu profesního rozvoje

Hodnocení je nejefektivnější, když je ve škole vytvořena otevřená atmosféra a dobré vztahy mezi učiteli. K této atmosféře napomáhá i diskuse s pedagogy o záležitostech, které se jich bezprostředně týkají. Při hodnocení by měl ředitel brát v úvahu odlišnosti jednotlivých učitelů. Hodnocení učitelů je nutné provádět průběžně, ale i aktuálně podle potřeby. Systémy zaměřující se na hodnocení učitelů a převážně zaměřené na rozvoj jejich schopností a kariéry, jsou účinným motivačním nástrojem. (Syslová, 2013)

Cílem hodnocení by mělo být zlepšení výkonnosti, pracovního chování učitelů. Ředitel tedy získává informace k změření jejich osobního rozvoje a jeho dalšího využití. (Kociánová, 2012)

Každé hodnocení je podle Kociánové realizováno **průběžně, příležitostně** a v rámci **systematického** hodnocení. (Kociánová, 2012, s. 146)

- průběžné hodnocení je zaměřeno na bezprostřední pracovní výkon a jeho okamžitou zpětnou vazbu od ředitele
- příležitostné hodnocení je formální a je okamžitou potřebou (např. začínající učitel, pracovní posudek)
- systematické hodnocení je pravidelné a hodnocení probíhá podle stanovených kritérií

Při hodnocení plánu profesního rozvoje je systematické hodnocení jeho důležitou součástí. Jedním z cílů tohoto systematického hodnocení z hlediska ředitele MŠ je využití výsledků k plánování osobního rozvoje, k identifikaci potřeb a tím plánování dalšího vzdělávání a osobního rozvoje učitele MŠ. (Syslová, 2013)

Hodnocení je důležité i pro učitele, protože získá od ředitele informace (zpětnou vazbu) o své práci, o možnostech osobního rozvoje, ale zároveň má možnost sdělit své představy o svém působení v mateřské škole. Každé hodnocení zahrnuje porovnání za uplynulé a stávající období a tomu plán profesního rozvoje velice napomáhá.

„Hodnocení pracovníků je důležitou součástí řízení lidských zdrojů ve firmě. Je postaveno na různých typech kritérií, jež bývají v systému hodnocení kombinovány – jsou to ukazatele, plnění úkolů (cílů) a osobní kvality (kompetence).“ (Bělohávek, 2009, s. 63)

System hodnocení je kombinací více metod a jejich využití vychází z konkrétního stavu, musí ale i vycházet z cílů hodnocení. Jedna z metod při hodnocení učitelů je hodnotící dotazník a kombinace hodnocení ředitele, sebehodnocení a hodnotícího pohovoru. (Kociánová, 2012)

K metodám hodnocení patří 360° zpětná vazba, která využívá k hodnocení většího počtu hodnotitelů (kolegové, nadřízení, podřízený a sebehodnocení) ale i více metod hodnocení. Výstup z hodnocení může být využit při plánování profesního rozvoje a k rozvoji manažerských kompetencí. Hodnocení poskytuje řediteli MŠ zpětnou vazbu i v oblasti vedení lidí a napomáhá ke zlepšování komunikace mezi ředitelem a učitelem. (Syslová, 2013)

„Jedním z důležitých aspektů při hodnocení, a tudíž také sebehodnocení jsou kritéria. Kritéria můžeme považovat za určitá měřítka, která pomáhají hodnotit sledované jevy podle konkrétních znaků kvality, nikoliv podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele.“(Syslová, 2013, s.51)

Různá kritéria pro hodnocení jsou většinou zacílena podle Kociánové, na to zda se hodnotí pracovní výkon nebo rozvoj učitelů. Hodnocení pracovního výkonu směřuje k podkladům pro odměňování. Oproti tomu hodnocení rozvoje učitelů se zaměřuje na pracovní chování a jeho schopnosti. Dále Kociánová uvádí, jaké požadavky by měla kritéria splňovat např. validitu, objektivnost, nezávislost, relevantnost, srozumitelnost a počet kritérií. Proto musí mít ředitel MŠ na paměti, že kritéria musejí odpovídat účelu hodnocení. Kritéria považujeme za měřítka, která pomáhají řediteli hodnotit sledované podle konkrétních znaků, nikoli podle zkušeností, postojů nebo podle jeho dojmů. (Kociánová, 2012)

*„Hodnocení zaměstnanců je nástrojem řízení pracovního výkonu zaměstnanců. Umožňuje řediteli školy i ostatním vedoucím zaměstnancům **kontrolovat, usměrňovat a podněcovat** podřízené zaměstnance v průběhu vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizace strategických cílů.“* (Šikýř, 2012, s.111)

I pro hodnocení učitelů platí obecné zásady, z kterých by měl ředitel mateřské školy vycházet. Hodnocení zahrnuje porovnání za předcházející období a stávající. Informace z hodnocení týkající se pracovní motivace, rozvoje vzdělávání by mělo být využito pro řízení a plánování vzdělávání a kariéry.

3.2. Metody hodnocení plánu profesního rozvoje

Setkáváme se s různými metodami a systémy hodnocení, které vychází z různých principů a přístupů ředitelů mateřských škol. Neexistuje nejlepší metoda hodnocení, ale využití té či oné metody pro danou školu. Nejlepší metoda je ta, která motivuje učitele k profesnímu růstu. Hodnocení standardně využívá kombinaci více metod. Některé z nich se soustředí na pracovní výsledky, některé na porovnávání výkonu učitelů.

Ředitel MŠ by měl mít jasno, co bude hodnotit a proč, poté si vybere některou metodu pro hodnocení svých učitelů. Metody hodnocení mohou být jak formální (např. hodnotící pohovor, hospitace, dotazník) či neformální (např. pochvala, výtka). Při výběru metody si ředitel musí uvědomit, co bude cílem hodnocení, protože hodnocení kompetencí je vázáno na profesní rozvoj učitele. (Syslová, 2013)

3.2.1. Hodnotící pohovor

Významnou metodou hodnocení je zpravidla hodnotící pohovor. Ten je příležitostí k výměně názorů mezi ředitelem a hodnoceným učitelem, je to vlastně dialog mezi oběma účastníky.

„Proces hodnocení. Je třeba popsat, jakým způsobem proběhne příprava na hodnotící pohovor (hodnotitel i hodnocený), jak bude vypadat vlastní hodnotící pohovor (jak bude postupovat, jaké zásady budou respektovány) i to, co bude následovat po pohovoru.“
(Bělohávek, 2009, s.66)

Cílem každého hodnocení, a tím tento pohovor určitě je, je shrnutí výsledků a dosažených cílů za předchozí uplynulé období, na které byl plán profesního rozvoje naplánován. Ředitel zhodnotí učitele a zároveň ponechá prostor i jemu, aby sám zhodnotil uplynulé hodnocené období. Cílem pohovoru je podle mého názoru, aby učitel dostal zpětnou vazbu, která ho motivuje k dalšímu vzdělávání a rozvoji jeho kompetencí.

Bělohlávek cíl hodnotícího pohovoru popsal takto: (Bělohlávek, 2009, s.14)

„Cílem hodnotícího pohovoru je dosáhnout změn v chování pracovníka. S tím je dále spojeno:

- zlepšení komunikace a informovanosti díky vzájemnému pochopení problémů hodnotitele a hodnoceného*
- poznání silných a slabých stránek z pohledu vedoucího*
- zlepšení způsobu práce a jednání s lidmi, a tím i dosažení lepších výsledků;*
- motivování pracovníků ke zvyšování pracovního úsilí*

Na hodnotící pohovor se musí připravit nejen ředitel ale i hodnocený učitel.

Obecné zásady, které nesmí ředitelé opomíjet: (Bělohlávek, 2009)

- rozhovor je diskusí
- rozhovor se týká práce
- vychází z dostatečných informací
- neměl by být nepřátelským aktem
- vést rozhovor v nerušeném prostředí (bez telefonu, bez návštěv)
- neměla by být opomenuta chvála za dobré výsledky

Každý ředitel si musí uvědomit, že za průběh hodnotícího pohovoru odpovídá hlavně on sám. Hodnotícímu pohovoru věnuje dostatek času a to nejen přípravě ale i jeho průběhu.

Součástí přípravy ředitele MŠ na hodnotící pohovor je pozorování učitele, které probíhá pozorováním a pořizováním podkladů (např. hospitační archy). Podklady poskytují důkazy pro potvrzení úspěšnosti učitele při naplňování cílů z plánu profesního rozvoje. Plán profesního rozvoje je tedy jedním z důležitých dokumentů, které napomáhají k vedení hodnotícího pohovoru. (Metodika pro ředitele)

Hodnotící pohovor by měl obsahovat nejen objektivní zhodnocení práce učitele za určité období, ale také výhled do budoucna. Pohovor je, stejně jakákoli jiná forma komunikace, dialogem mezi dvěma osobami. Musí být bez snahy manipulovat nebo přimět druhou osobu k něčemu, s čím nesouhlasí nebo se neztotožňuje. (Syslová, 2013)

„Při vytváření příznivé atmosféry pro hodnocení a sebehodnocení učitelů je důležitá komunikace. Ta probíhá buď formálně, nebo neformálně. Formální probíhá především na pedagogických radách nebo při hodnotících rozhovorech.“ (Syslová, 2013, s. 65)

Příznivá atmosféra při komunikaci je hlavně vytvářena osobou ředitele, který nastavuje formy komunikace pro svoji školu.

3.2.2. Hospitace

Hospitace je vlastně návštěva ve vyučovací hodině učitele. Mohou být uskutečňovány nejen ve vztahu ředitel – učitel, ale též učitel – učitel navzájem. Jde tedy o vzájemné hospitace, které mohou být pro učitele z hlediska hodnocení efektivnějším nástrojem. Nebud'me přesvědčeni, že hospitace je pouze nástrojem kontroly.

Syslová uvádí, že *„z hlediska managementu se však hospitace stávají systémovým prostředkem, který propojuje všechny funkce řízení.“* (Syslová, 2012, s. 242)

Čím vším může hospitace být: (Syslová, 2012)

- prostředek diagnostiky vzdělávacích potřeb učitelů
- prostředek kontroly úrovně přímé pedagogické práce
- prostředek diagnostiky dalšího vzdělávání
- součást personální práce
- nástroj reflexe a sebereflexe učitele

„Pro ředitele znamenají hospitace možnost komplexně vyhodnotit kvalitu práce učitele za delší období, pozorovat jeho vývoj v kontextu s cíli organizace a následně stanovit cesty

a cíle jeho profesního rozvoje, ale také získat náměty pro tvorbu a doplnění motivačního systému zaměstnanců a motivy ke korekci vlastních přístupů a sebehodnocení, vlastních perspektiv, vzdělávání apod.“ (Syslová, 2013, s.61)

Hospitace prochází určitými etapami a to **přípravou** (plánování), **realizací** a **vyhodnocením**. (Syslová, 2012)

Přípravná etapa zahrnuje plánování s vytýčenými cíli, termíny hospitací. S tímto plánem ředitel seznámí učitele, jakou formu zveřejnění zvolí, vychází z vnitřní komunikace školy např. nástěnka, rozeslání e-mailem, atd. Plánování hospitací se uskutečňuje na daný školní rok. Ředitel si v této etapě plánování může vytvořit formulář, který bude používat při vlastní realizaci. Učitelé jsou seznámeni nejen s plánem ale i s cíli pozorování. Vytvořený formulář napomáhá i při vzájemných hospitacích.

V etapě realizace jde zpravidla o pozorování. K tomu aby byly získané informace objektivní, k tomu napomáhají jasně daná kritéria. Pomáhají řediteli MŠ soustředit se na cíl hospitace než na osobu učitele.

Etapa vyhodnocení je nejnáročnější částí hospitace, analyzují se zjištěné údaje a ty spočívají v porovnání reality s vytčenými cíli. Údaje se tak stávají podkladem pro pohospitační rozhovor.

Trojan (2014) uvádí, že v moderní škole má hospitace svoji funkci, kterou určuje následovně:

- diagnostická funkce (analýza a diagnostikování průběhu a výsledků vzdělávání)
- kontrolní funkce (kontrola přímé pedagogické práce učitele)
- formativní funkce (pomáhá rozvíjet schopnost reflexe a sebereflexe vlastní práce, s cílem dalšího rozvoje)
- sumativní funkce (souhrnné hodnocení výsledků vzdělávání)

„Cílem takové hospitace je dosáhnout stavu, kdy procesy vzdělávání jsou nastaveny „žádoucím“ způsobem a vše probíhá v souladu s jakýmsi standardem.“
(Trojan, 2014, s.72)

3.2.3. Hodnotící dotazník

Při hodnotícím dotazníku posuzuje ředitel výkon učitele zaškrtnutím určitého pole, které podle jeho názoru nelépe vystihuje, jak plní daná kritéria pro hodnocení. Nejvíce uplatňovanou metodou je hodnotící stupnice. Každý stupeň je obodován a suma za daná kritéria udává celkové hodnocení. Hodnotící dotazník si může ředitel vytvořit podle svých daných kritérií, která povedou k hodnocení plánu profesního rozvoje. (Gavora, 2010)

„Dotazníky, které si mateřské školy sestavují v souladu s doporučeními výzkumných metodologií (uzavřené, polootevřené nebo otevřené otázky). Otázky by se měly týkat vzdělávacích situací ve třídě i dalších aspektů souvisejících s řízením školy a vzděláváním v ní. Při jejich formulaci lze využít sebereflektivních otázek.“ (Syslová, 2013, s.51)

Výhodami metody hodnotícího dotazníku jsou:

- nízké náklady na vytvoření a administrativu
- vyplnění formuláře není časově náročné
- stupnice jsou použitelné pro větší počet učitelů

Hodnotící dotazník se jeví pro hodnocení učitelů jako jeden z méně náročných metod, co se týká času pro učitele ale i ředitele. Dotazník by měl být součástí hodnotícího pohovoru, kdy se k němu vyjádří obě zúčastněné strany.

4. Empirická část

V empirické části navazuji na teoretickou část, kterou rozpracovávám za pomoci kvantitativního výzkumu. Ve výzkumu jde především o práci s fakty. Interpretací získávám pohled ředitelů mateřských škol na plán profesního rozvoje a postoj, který k němu zaujímají. Výzkumem se potvrdí nebo vyvrátí poznatky o plánu profesního rozvoje. V přípravné fázi jsem prováděla analýzu profesního rozvoje učitelů a jeho řízení ředitelem MŠ.

Pro bakalářskou práci jsem si stanovila výzkumný cíl, a to **zjistit, zda ředitelé MŠ používají plán profesního rozvoje k hodnocení**. Ředitel mateřské školy by měl spolupracovat s učitelem na plánu profesního rozvoje a tudíž ho i vyhodnocovat. Šetřením bych chtěla ověřit názor, že hodnocení plánu profesního rozvoje je důležitou a nedílnou aktivitou ve vedení lidí pro každého ředitele MŠ.

4.1. Výzkumná metoda

Technikou šetření je stanovený nástroj pro shromažďování, analýzu a vyhodnocování dat, proto jsem pro účely této práce využila metodu dotazníku. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů a je často používanou výzkumnou metodou.

Podle Gavory: „*Dotazník je nejjfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku.*“ (Gavora, 2010, s.121)

Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které zajímají mě jako dotazujícího. Výhodami této formy je snadná a rychlá administrace, při níž lze oslovit větší počet respondentů a tím získat značné množství údajů. Je tak možné shromáždit informace, které nelze získat jinou technikou, údaje je možno většinou plně kvantifikovat a je zaručena anonymita respondentů. Na druhé straně jsem si uvědomila nevýhody, které souvisí se subjektivitou výpovědí. Respondent se může otázce vyhnout nebo zkreslit odpovědi žádoucím směrem. Největším problémem

při používání metody dotazníkového šetření je návratnost dotazníků. Pro dosažení co největší návratnosti, byl tedy kladen důraz na způsob rozesílání dotazníků.

Využití společnosti Survio ke sběru dat jsem si vybrala proto, že je dostupná a mému šetření vyhovující. Sběr dat je realizován prostřednictvím internetu, při kterém respondent vyplní dotazník na webových stránkách online nebo je mu dotazník či odkaz na něj zaslán prostřednictvím elektronické pošty. Jde o jeden z nejrychlejších a současně nejekonomičtějších způsobů rozesílání dotazníků.

Osobní rozhovor jsem využila v případech potřeby pro zjištění informací hlubšího charakteru. Výhodou této formy je možnost interakce tazatele a respondenta a reakce na bezprostřední skutečnosti v rámci rozhovoru, ale nevýhodou je časová náročnost. Využila jsem i telefonické dotazování a to v jednom případě.

4.2. Popis zkoumaného vzorku a průběh šetření

Objektem šetření byli ředitelé, zástupci ředitelů pro MŠ a vedoucí učitelky MŠ ve veřejných MŠ Královéhradeckého kraje a především z oblasti Jičína a jeho okolí. Využila jsem portál ČŠI <https://portal.csicr.cz/Search/School>, kde jsem získala e-mailové adresy k oslovení ředitelů MŠ. V Královéhradeckém kraji je celkem podle portálu ČŠI 314 mateřských škol. Zvolení kvantitativního typu šetření se jevilo jako nejvhodnější pro daný cíl.

Pilotáž odhalila, že na některé otázky respondenti nedokázali odpovědět, protože nevystihli smysl otázky. Po jejich odstranění nebo upřesnění, byly otázky upraveny nebo přeformulovány. Podstatou dotazníku bylo zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorech a postojích k problému kariérního systému a plánu profesního rozvoje, které zajímaly mě jako dotazujícího.

V dotazníku (příloha č. 1), který tvořilo 21 povinných otázek, bylo 16 otázek polouzavřených s výběrem jedné možnosti, při kterých respondenti vyznačili vhodnou

odpověď. Využila jsem i otevřenou otázku, která se týkala jejich názoru na kariérní systém a plán profesního rozvoje. Čtyři otázky byly zaměřeny na zjištění údajů o respondentovi – pohlaví, velikost MŠ, kde pracuje, počet let ve funkci a pracovní pozici. Pracovní pozice byla zjišťována z důvodu, že některé mateřské školy jsou ve sloučeném zařízení se základní školou, i když dotazník byl určen ředitelům MŠ.

Sběr dat byl realizován prostřednictvím e-mailu s odkazem na adresu dotazníku. Ředitelé vyplnili dotazník na odkazu, který jsem zaslala prostřednictvím elektronické pošty. Jde o jeden z nejrychlejších a současně nejekonomičtějších způsobů rozesílání dotazníků. Touto formou bylo osloveno 100 respondentů z Královéhradeckého kraje, zpět se mi vrátilo 41 odpovědí, což je návratnost 41%.

K dalšímu sběru dat jsem oslovila ředitele mateřských škol a to prostřednictvím e-mailu, který jsem náhodně rozeslala pěti ředitelům mateřských škol. V úvodním dopise (příloha č. 2) jsem je žádala o rozhovor k výzkumné části bakalářské práce. Odpověděli mi tři ředitelé mateřských škol. S řediteli dvou mateřských škol jsem vedla osobní rozhovor a jeden ředitel MŠ využil telefonického rozhovor z časového důvodu. Během rozhovoru jsem jim kladla doplňující dotazy, jež rozvíjely některé otázky již zmíněného dotazníku.

4.3. Výzkumné šetření

Pro splnění výzkumného cíle jsem si stanovila tyto výzkumné otázky, které odpovídaly položeným otázkám v dotazníku.

- K čemu ředitelé MŠ využívají plán profesního rozvoje?
- V čem je plán profesního rozvoje pro ředitele MŠ přínosný?
- Které metody využívají ředitelé MŠ při hodnocení plánu profesního rozvoje?

Ve své práci jsem se pokusila potvrdit či vyvrátit tyto předpoklady.

Předpoklad č.1

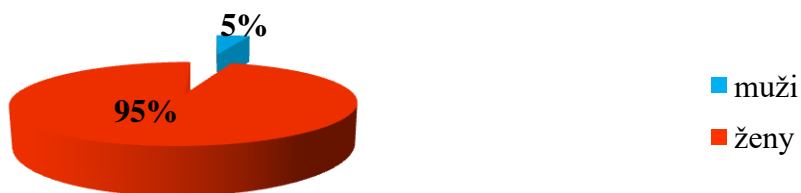
Ředitel MŠ nevyužívá plán profesního rozvoje k plánování profesního růstu učitele.

<u>Předpoklad č.2</u>	Ředitel MŠ si uvědomuje přínos plánu profesního rozvoje pro mateřskou školu.
<u>Předpoklad č.3</u>	Ředitel MŠ nezařazuje do svých hodnotících metod hodnotící pohovor.

4.3.1. Interpretace výsledků dotazníkového výzkumu

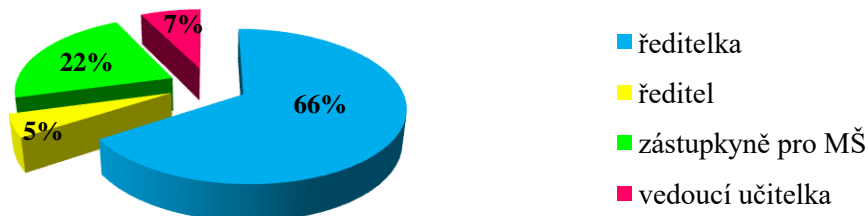
Identifikátory

Údaj o respondentovi – šetření se zúčastnilo 39 žen (95%) a pouze 2 muži (5%), to znamená že, na vedoucích funkcích převažují ženy.



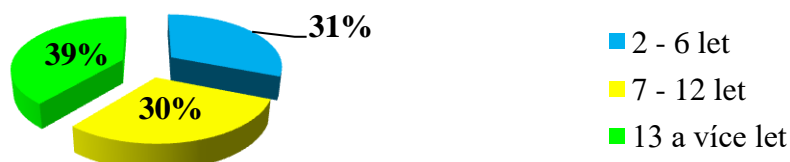
Graf č.1

Pracovní pozice respondenta – na pozici ředitelky pracuje 27 respondentů (66%), na pozici ředitele 2 respondenti (5%), na pozici zástupkyně pro MŠ 9 respondentů (22%) a na pozici vedoucí učitelky 3 respondenti (7%). Mezi respondenty je nejvíce zastoupená pozice ředitelky a to 66% a pozice zástupkyně pro MŠ a to 22%. Vzorek respondentů je dostačující pro dané šetření.



Graf č.2

Počet let respondenta ve funkci – 13 respondentů je ve funkci 2 – 6 let (31,7%), 12 respondentů je ve funkci 7 – 12 let (29,3%) a 16 respondentů je ve funkci 13 a více let (39%). V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že počet let ve funkci respondentů je rozvržen poměrně rovnoměrně a žádná skupina není výrazně odlišná.



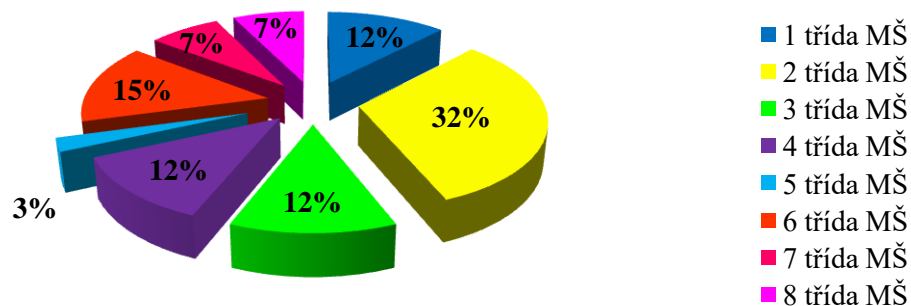
Graf č.3

Typ zařízení – šetření se zúčastnilo 16 subjektů sloučených ZŠ a MŠ (47%), 25 subjektů samostatných MŠ (53%).



Graf č.4

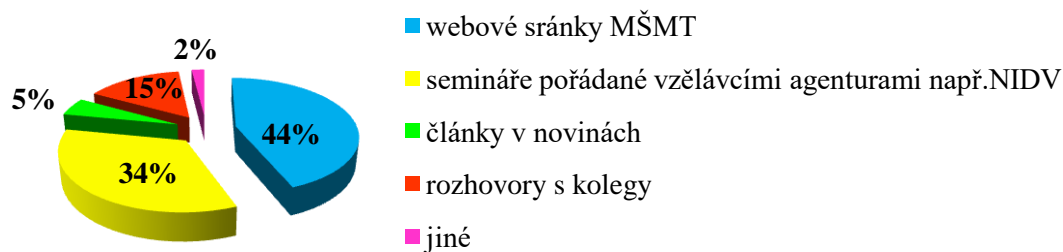
Zařízení MŠ – složení respondentů podle počtu tříd v MŠ - 5 respondentů (12% jednotřídní MŠ), 13 respondentů (32% dvoutřídní MŠ), 5 respondentů (12% třitřídní MŠ), 5 respondentů (12% čtyřtřídní MŠ), 1 respondent (3% pětitřídní MŠ), 6 respondentů (15% šestitřídní MŠ), 3 respondenti (7% sedmitřídní MŠ) a 3 respondenti (4% osmitřídní MŠ). Nejvíce respondentů bylo z MŠ, která jsou dvou tříd a nejméně z MŠ, která je pětitřídní.



Graf č.5

Zjištěné výsledky podle jednotlivých otázek

Otázka č.1: Z jakých zdrojů se informujete o kariérním systému a tím i o plánu profesního rozvoje, který bude součástí hodnocení pedagogických pracovníků. (označte položky, které využíváte)



Graf č.6

Komentář k otázce: Informací z webových stránek MŠMT využívá 18 respondentů (43,9%), semináře pořádané vzdělávacími agenturami využívá 14 respondentů (34,1%), články v novinách 2 respondenti (4,9%), rozhovory s kolegy 6 respondentů (14,6%) a 1 respondent uvedl, že informace získává od vedení (2,4%). Můžeme tedy říci, že informace o kariérním systému a plánu profesního rozvoje nejvíce respondenti využívají

z oficiálních zdrojů – MŠMT a vzdělávací agentury a každý z nich se o danou věc zajímá a shání informace.

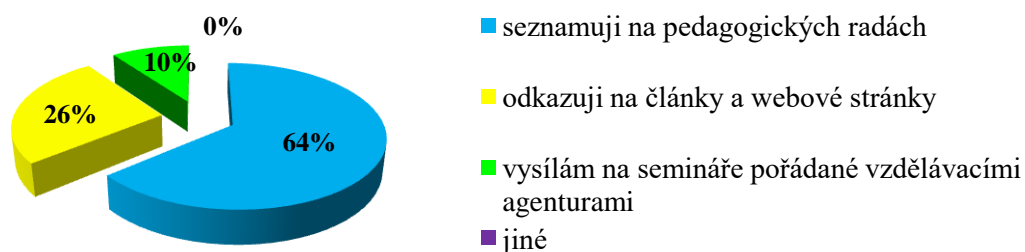
Vyjádření respondentů jednoznačně ukázalo, že se o kariérním systému a plánu profesního rozvoje převážně informovali z oficiálních zdrojů a mohou tedy potvrdit, že tyto zdroje jsou pro ně podstatné. Rozhovory s kolegy a články v novinách nejsou řediteli MŠ tolik využívány a mohou se domnívat, že na ně nekladou takový důraz.

		webové stránky	semináře pořádané vzdělávacími agenturami	články v novinách	rozhovory s kolegy	jiné – od vedení školy
Počet let ve funkci	2 – 6 let	8	4	1		
	7 – 12 let	4	6		2	
	13 a více let	6	4	1	4	1
Subjekt	ZŠ a MŠ	9	4	1	1	1
	MŠ	9	10	1	5	

Tab.č.1

Komentář k tabulce č.1: Webové stránky preferují ředitelé, kteří jsou ve funkci první funkční období a totožně v sloučeném zařízení ZŠ a MŠ a mateřských školách, semináře pořádané vzdělávacími preferují ředitelé ve funkci dvě funkční období a převahují mateřské školy. Mohu se domnívat, že respondenti v prvním funkčním období více využívají webové stránky, protože mají zde ucelené informace a mohou si vyhledat i názory ostatních k dané problematice. Oproti tomu respondenti v druhém funkčním období na předávání informací využívají semináře, kde mohou hned získat informace a názory ostatních.

Otázka č.2: *Jakým způsobem informujete pedagogické pracovníky o kariérním systému a jejich profesním rozvoji. (označte položky, které využíváte)*



Graf č.7

Komentář k otázce: Respondenti informují pedagogické pracovníky na pedagogických radách a to 26 z nich (63,4%), odkazy na články a webové stránky používají 11 (26,8%) a na semináře vysílají 4 své pracovníky (9,8%) a žádný neuvedl jiný způsob informací.

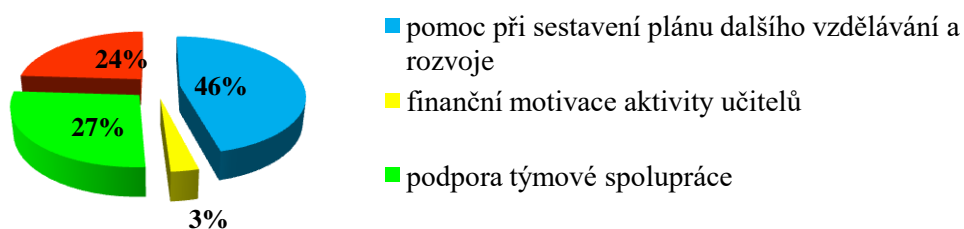
Respondenti své pedagogické pracovníky informují o kariérním systému a profesním rozvoji a převážně k tomu využívají pedagogické rady. Domnívám se, že respondenti využívají pedagogické rady z toho důvodu, že je to nejsnadnější cesta předávání informací učitelům. Odkazy na články a webové stránky využívají respondenti v menší míře, i když v předešlé otázce (kde získávají informace o KS a PPR) uvedli, že samy získávají informace převážně z těchto zdrojů. Vysílání svých učitelů na semináře pořádané vzdělávacími agenturami není pro respondenty důležité, jak vyšlo ze šetření, ale zároveň v otázce č. 1 uvedli, že sami se těchto seminářů účastní. Informace, které zde získají, mohou právě předávat na pedagogických radách. Mohu tedy říci, že informace k učitelům od ředitelů převládají pouze k seznamování a odkazům na články či webové stránky.

Počet let ve funkci		seznamuji na pedagogických radách	odkazují na články a webové stránky	vysílám na semináře pořádané vzdělávacími agenturami	jiné
	2 – 6 let	10	3		
	7 – 12 let	9	2	1	
	13 a více let	7	6	3	
Subjekt	ZŠ a MŠ	10	5	1	
	MŠ	16	6	3	

Tab.č.2

Komentář k tabulce č.2: Respondenti v prvním funkčním období využívají seznamování na pedagogických poradách a odkazují na články a webové stránky. Myslím si, že to koresponduje s tab.č.1, kde se převážně zajímali o PPR a kariérní systém z webových stránek. Oproti tomu respondenti ve třetím a víceletém období využívají všechna navržená témata v dotazníku.

Otázka č.3: *Jaké podmínky vytváříte jako ředitel/ka školy pro další rozvoj učitelů? (označte položky, které využíváte)*



Graf č.8

Komentář k otázce: Pomoc při sestavování plánu dalšího rozvoje a vzdělávání využívá 19 respondentů (46,3%), 11 z nich (26,8%) podporuje týmovou spolupráci, 10 respondentů (24,4%) vytváří příležitosti k výměně zkušeností a pouze 1 z dotázaných (2,4%) motivuje aktivity učitelů finančně.

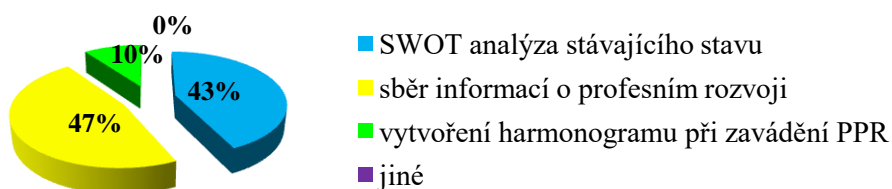
Konstatuji, že podmínky, které ředitelé vytváří pro profesní rozvoj, jsou převážně v pomoci při sestavování plánu dalšího rozvoje. Z této odpovědi vyplývá, že někteří ředitelé MŠ již plán profesního rozvoje se svými učiteli tvoří. Rozvoj učitelů někteří vidí v týmové spolupráci a s tím souvisí i vytváření příležitostí k výměně zkušeností. Při sloučení těchto dvou odpovědí mohu dokázat, že pro ředitele MŠ je týmová spolupráce důležitou podmínkou při vytváření dalšího rozvoje učitelů. Tvrděním ředitelů MŠ, že je týmová spolupráce důležitá, se mohu domnívat, že mají ve svých MŠ již rozvinuté a fungující pracovní skupiny. Finanční motivaci používá pouze 1 ředitel MŠ a z toho vyplývá, že tato podmínka není mezi řediteli používána. Mohu si myslet, že finanční odměňování učitelů, jako podmínka profesního růstu, nepřináší takový efekt pro ředitele MŠ. Finanční odměna není podle mého názoru vhodný motivační prostředek.

Počet let ve funkci		pomoc při sestavení plánu dalšího vzdělávání a rozvoje	finanční motivace aktivity učitelů	podpora týmové spolupráce	vytváření příležitostí k výměně zkušeností
	2 – 6 let	7		2	4
	7 – 12 let	3		6	3
	13 a více let	9	1	3	3
Subjekt	ZŠ a MŠ	7		7	2
	MŠ	12	1	4	8

Tab.č.3

Komentář k tabulce č.3: Respondenti z prvního funkčního období využívají převážně pomoc při sestavování plánu dalšího vzdělávání a vytvářejí příležitosti k výměně zkušeností. Respondenti v druhém funkčním období většinou vytvářejí podmínky pro týmovou spolupráci. Oproti tomu respondenti ve třetím a víceletém období pomáhají se sestavením plánu dalšího vzdělávání a využívají tuto možnost ze všech dotázaných nejvíce, ale v jednom případě uvedli, že využívají i finanční motivaci.

Otázka č.4: *Které metody při zavádění plánu profesního rozvoje využijete nebo jste využil/a. (označte položky, které využíváte)*



Graf č.9

Komentář k otázce: Metodu, kterou respondenti využívají nebo využili, je SWOT analýza stávajícího stavu a tu preferuje 18 respondentů (43,9%), 19 z nich (46,3%) sběr informací o profesním rozvoji, 4 respondenti (9,8%) si vytváří harmonogram při zavádění plán profesního rozvoje a žádný nevyužívá jinou metodu zavádění.

Mohu říci, ředitelé MŠ při zavádění plánu profesního rozvoje využili nebo budou využívat sběr o profesním rozvoji. Tato metoda by i odpovídala odpovědím otázky č.1, kde ředitelé MŠ ve většině případů nejčastěji uvádějí právě sběr informací o plánu profesního rozvoje a tím i o kariérním systému. Proto si myslím, že i v této otázce je metoda sběru informací důležitou součástí. Ve vyhodnocování odpovědí, mě překvapilo, že metoda SWOT analýzy je řediteli MŠ využívána nebo bude využita při zavádění plánu profesního rozvoje. Využití vytvoření harmonogramu při zavádění plánu profesního rozvoje se ředitelům MŠ jeví jako méně významná metoda a také ji využívá nejméně z nich. Z mého pohledu by tato metoda

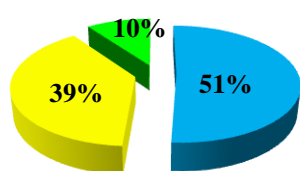
mohla v začátcích zavádění plánu profesního rozvoje napomoci převážně v mateřských školách, které mají 1 až 2 třídy.

Počet let ve funkci		SWOT analýzy stávajícího stavu	sběr informací o profesním rozvoji	vytvoření harmonogramu při zavádění PPR	jiné
	2 – 6 let	5	5	3	
	7 – 12 let	6	6		
	13 a více let	7	8	1	
Subjekt	ZŠ a MŠ	5	10	1	
	MŠ	13	9	3	

Tab. č.4

Komentář k tabulce č.4: V této otázce není téměř žádný rozdíl v odpovědích respondentů podle počtu let ve funkci.

Otázka č.5: *Ve Vašem zařízení se plán profesního rozvoje (označte položku, kterou využíváte)*



- vytváří všechny nebo většina učitelů
- nevytváří, ale chystáme se v nejbližší době
- nevytváří a ani se nechystáme

Graf č.10

Komentář k otázce: Respondenti ve svém zařízení z 51,2% vytváří plán profesního rozvoje a to přímo 21 z nich, 16 respondentů (39%) uvedlo, že nevytváří, ale v nejbližší době se chystají a pouze 4 (9,8%) plán profesního rozvoje nevytváří a ani se nechystá.

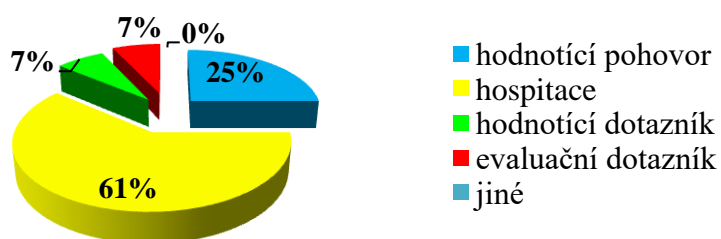
Mohu tedy říci, že ředitelé MŠ plán profesního rozvoje vytváří, anebo se v nejbližší době chystají ho vytvářet. Myslím si, že je pro tyto ředitele MŠ plán profesního rozvoje důležitou součástí řízení MŠ a profesního rozvoje učitelů. Jen malá část uvedla, že nevytváří a ani se nechystají a zde se mohu domnívat, že ředitelé MŠ nejsou s plánem profesního rozvoje ztotožnění a nepovažují ho za významný. I když plán profesního rozvoje není pro ředitele MŠ povinný, již nyní ho část z nich využívá ve svých mateřských školách pro další profesní rozvoj svých učitelů.

		vytváří všichni nebo většina učitelů	nevytváří, ale chystáme se v nejbližší době	nevytváří a ani se nechystáme
Počet let ve funkci	2 – 6 let	6	6	1
	7 – 12 let	6	6	
	13 a více let	9	4	3
Subjekt	ZŠ a MŠ	5	8	3
	MŠ	16	8	1

Tab.č.5

Komentář k tabulce č.5: Plán profesního rozvoje se nevytváří a ani se nechystají na třech sloučených zařízeních ZŠ a MŠ a v jednom subjektu MŠ, podle počtu let ve funkci jsou to respondenti, kteří jsou v prvním a třetím funkčním období. Vytváří anebo se chystají vytvářet plán profesního rozvoje nejvíce respondenti ve třetím funkčním období a všichni respondenti v druhém funkčním období. Mohu konstatovat, že počet let ve funkci respondentů nerozhoduje na vytváření plánu profesního rozvoje.

Otázka č.6: Při hodnocení učitelů používáte (označte položky, které využíváte)



Graf č.11

Komentář k otázce: Při hodnocení učitelů 25 respondentů (61%) používá hospitace, 10 (24,4%) z nich hodnotící pohovor, hodnotící dotazník využívají 3 respondenti (7,3%) a 3 respondenti (7,3%) evaluační dotazník, nikdo neuvedl jinou metodu hodnocení.

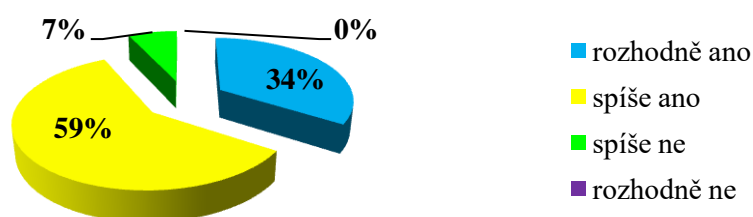
Je možno říci, že ředitelé MŠ nejvíce používají při hodnocení učitelů metodu hospitace, která se vždy v mateřských školách pro hodnocení používala. Ředitelé MŠ vykonávají i přímou pedagogickou činnost, (podle tříd v MŠ) proto mě překvapilo, že k hodnocení využívají hodnotící pohovor, který je do značné míry časově náročný. I hodnocení za pomoci evaluačního nebo hodnotícího dotazníku mě překvapilo. A to z důvodu, že dotazník je jednou z metod, která je náročnější v začátcích, kdy se vytváří, ale mohou ho ředitelé MŠ používat pro všechny své zaměstnance.

		hodnotící pohovor	hospitace	hodnotící dotazník	evaluační dotazník
Počet let ve funkci	2 – 6 let	3	7	2	1
	7 – 12 let	2	7	1	2
	13 a více let	5	11		
Subjekt	ZŠ a MŠ	4	10	1	1
	MŠ	6	15	2	2

Tab.č.6

Komentář k tabulce č.6: Respondenti v prvním a druhém funkčním období využívají všechny možnosti hodnocení učitelů, avšak značně je pro ně podstatná hospitace. Ve třetím funkčním období respondenti používají jedině hodnotící pohovor a hospitace. Mohu se domnívat, že z pozice let ve funkci jsou pro ně tyto metody hodnocení odpovídající.

Otázka č.7: *Seznámil/a jste se jako ředitel/ka s plánem profesního rozvoje učitelů.*



Graf č.12

Komentář k otázce: Při seznamování s plánem profesního rozvoje uvedlo 24 respondentů (58,5%), že se seznámili spíše ano, 14 z nich (34,1%) rozhodně ano, 3 respondenti (7,3%) uvedli spíše ne a žádný (0%) rozhodně ne.

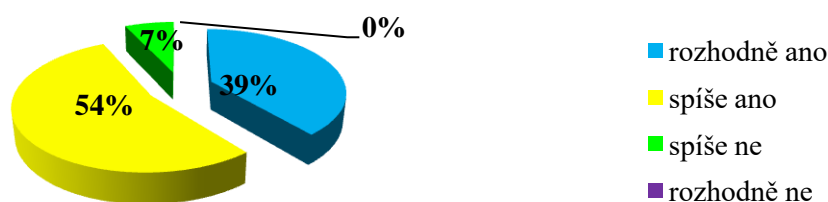
Shledala jsem, že ředitelé MŠ se s plánem profesního rozvoje seznámili a to většina z nich. Rozdíl v odpovědích mezi otázkou č.5 a touto není ve větší míře rozdílný. Nepatrná část ředitelů MŠ uvedla, že se s plánem profesního rozvoje neseznámila. Z mého pohledu ředitelé MŠ jsou seznámeni s plánem profesního rozvoje a jsou seznámeny s jeho cíli.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	4	8	1	
	7 – 12 let	4	7	1	
	13 a více let	6	9	1	
Subjekt	ZŠ a MŠ	2	12	2	
	MŠ	12	12	1	

Tab.č.7

Komentář k tabulce č.7: Rozdíl mezi odpověďmi jednotlivých respondentů podle funkčního období není nijak výrazný, jenom ředitelé ve třetím funkčním období se více seznámili s plánem profesního rozvoje.

Otázka č.8: *Je podle Vašeho názoru plán profesního rozvoje důležitý pro rozvoj pedagogické pracovníka.*



Graf č.13

Komentář k otázce: Plán profesního rozvoje je podle 22 respondentů (53,7%) důležitý spíše ano, 16 uvedlo (39%) rozhodně ano a 3 z nich (7,3%) spíše ne a žádný neodpověděl rozhodně ne.

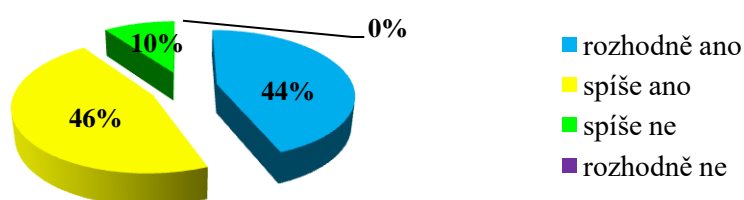
Mohu konstatovat, že ředitelé MŠ považují plán profesního rozvoje pro rozvoj svých učitelů za podstatný, a proto i v předešlých otázkách většinou odpovídali pozitivně. V otázce č. 16, se mohli vyjádřit k PPR a zde někteří uvedli, že je důležitý, ale nemusí napomoci ke zlepšení práce učitele.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	3	9	1	
	7 – 12 let	6	6		
	13 a více let	7	7	2	
Subjekt	ZŠ a MŠ	5	9	2	
	MŠ	11	13	1	

Tab.č.8

Komentář k tabulce č.8: Respondenti ve druhém a třetím funkčním období přikládají důležitost plánu profesního rozvoje rozhodně ano, oproti respondentům v prvním funkčním období, ty si myslí, že spíše ano je plán profesního rozvoje důležitý pro pedagogické pracovníky.

Otázka č.9: *Je zavedení plánu profesního rozvoje přínosem pro MŠ.*



Graf č.14

Komentář k otázce: Přínos pro MŠ se zavedením plánu profesního rozvoje je z pohledu 19 respondentů (46,3%) spíše ano a 18 z nich (43,9%) rozhodně ano, pouze 4 (9,8%) si myslí, že spíše ne, rozhodně ne neodpověděl žádný.

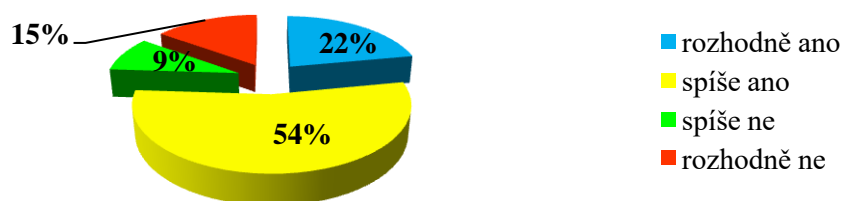
Tato otázka navazovala na předešlou a mohu tedy říci, že plán profesního rozvoje je podle ředitelů MŠ přínosem pro mateřskou školu. Z mého pohledu i z tohoto důvodu ředitelé mateřských škol při zavádění plánu profesního rozvoje využívají i SWOT analýzu, která jim napomáhá při uskutečnění.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	5	6	2	
	7 – 12 let	7	5		
	13 a více let	6	8	2	
Subjekt	ZŠ a MŠ	4	8	4	
	MŠ	13	12		

Tab.č.9

Komentář k tabulce č.9: Respondenti napříč počtem let ve funkci odpovídali převážně shodně. Žádná skupina nepřevažovala a všichni vnímají plán profesního rozvoje jako přínosný pro MŠ.

Otázka č.10: *Je podle Vašeho názoru zavedení plánu profesního rozvoje další povinností pro učitele.*



Graf č.15

Komentář k otázce: Plán profesního rozvoje bere 22 respondentů (53,7%) jako další povinnost spíše ano, 9 z nich (22%) rozhodně ano, 4 respondenti (9,7%) odpověděli spíše ne a 6 z nich (14,6%) si myslí rozhodně ne.

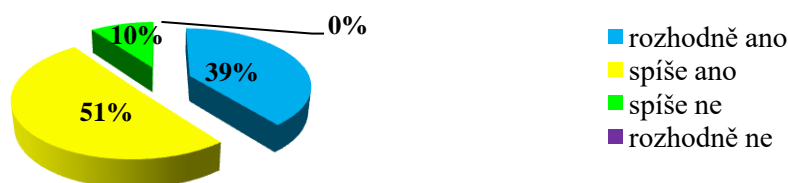
Zde mě odpovědi překvapily, protože ředitelé MŠ ve velké míře odpověděli, že plán profesního rozvoje je povinností pro pedagogické pracovníky. Mohu mít za to, že i přes důležitost plánu profesního rozvoje, jak uvedli v předešlých otázkách, stále si myslí, že půjde o další zatížení učitelů.

		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
Počet let ve funkci	2 – 6 let	4	6	2	1
	7 – 12 let	1	9	1	1
	13 a více let	4	7	1	4
Subjekt	ZŠ a MŠ	3	10	2	1
	MŠ	6	12	2	5

Tab.č.10

Komentář k tabulce č.10: Respondenti napříč funkčním obdobím berou plán profesního rozvoje jako další povinnost pro učitele.

Otázka č.11: *Je nutné řídit rozvoj pedagogických pracovníků.*



Graf č.16

Komentář k otázce: Respondenti odpovídali, že rozvoj pedagogických pracovníků je nutné řídit a to 21 z nich (51,2%) spíše ano, 16 (39%) rozhodně ano, 4 (9,8%) spíše ne a žádný (0%) si myslí, že rozhodně není nutné řídit rozvoj.

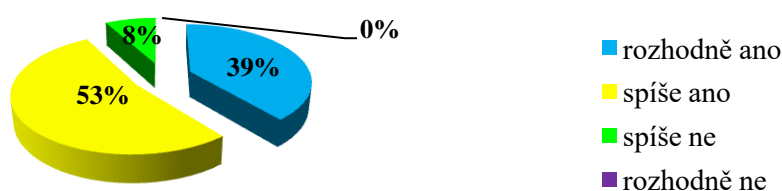
Je možno říci, že ředitelé MŠ se převážně domnívají, že řídit učitele při jejich rozvoji je důležité. V otázce č.16 uváděli, že zkvalitnění práce učitelů MŠ povede i ke zvýšení úrovně mateřské školy. Zde vidím návaznost na otázku č. 8 a 9, kde se vyjadřovali právě k přínosu pro samotné učitele i mateřskou školu a nevidím zde, rozdíl v odpovědích.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	3	9	1	
	7 – 12 let	9	3		
	13 a více let	4	9	3	
Subjekt					
	ZŠ a MŠ	4	10	2	
	MŠ	12	11	2	

Tab.č.11

Komentář k tabulce č.11: Respondenti, kteří jsou ve funkci 7 – 12 let si myslí, že je nutné řídit rozvoj pedagogických pracovníků. Oproti tomu respondenti, kteří jsou ve funkci 2 – 6 let a 13 a více se domnívají, že spíše ano by měli řídit rozvoj pedagogických pracovníků. Všichni se přiklánějí k důležitosti řízení rozvoje učitelů.

Otázka č.12: *Připravujete si na Vaši škole plán rozvoje pedagogických pracovníků.*



Graf č.17

Komentář k otázce: Na mateřské škole plán profesního rozvoje připravuje 22 respondentů (53,7%) spíše ano, 16 respondentů (39%) uvedlo rozhodně ano, 3 z nich (7,3%) spíše ne a žádný (0%) rozhodně nepřipravuje.

Mohu prohlásit, že ředitelé MŠ připravují plán profesního rozvoje, i když v otázce č. 5 uváděli někteří z nich, že se plán profesního rozvoje chystají zavádět. Podle mého názoru využívají ředitelé MŠ již stávající plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	3	10		
	7 – 12 let	6	4	2	
	13 a více let	7	8	1	
Subjekt	ZŠ a MŠ	5	9	2	
	MŠ	11	13	1	

Tab.č.12

Komentář k tabulce č.12: Nejvíce respondentů, 2 – 6 let ve funkci, připravuje plán rozvoje pedagogických pracovníků spíše ano. Respondenti, kteří uvedli, že nepřipravují plán rozvoje, jsou ve funkci 7 a více let a tato skutečnost je pozoruhodná.

Otázka č.13: *Podporujete pedagogické pracovníky při realizaci plánu profesního rozvoje.*



Graf č.18

Komentář k otázce: V této otázce, zda ředitelé podporují učitele při realizaci plánu profesního rozvoje, odpovědělo 18 respondentů (51,2%) spíše ano a 21 z nich (43,9%) rozhodně ano a 2 respondenti (4,9%) spíše ne.

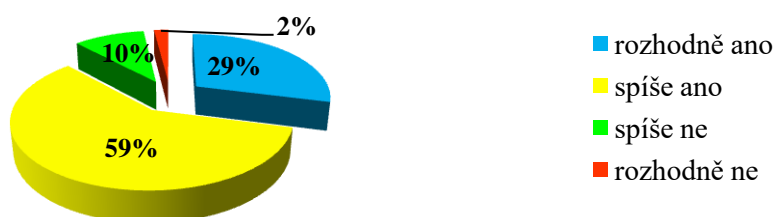
Je možno říci, že ředitelé MŠ plně podporují učitele při realizaci plánu profesního rozvoje. V otázce č. 10 uvedli, že je PPR, podle jejich mínění, pro učitele další povinností. Přes tyto rozdílnosti, své učitele podporují při realizaci plánu profesního rozvoje, protože jsou někteří z nich přesvědčeni o jeho důležitosti.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	5	7	1	
	7 – 12 let	6	6		
	13 a více let	10	5	1	
Subjekt	ZŠ a MŠ	6	9	1	
	MŠ	15	9	1	

Tab.č.13

Komentář k tabulce č.13: Nejvíce své učitele podporují respondenti, kteří jsou ve funkci 13 a více let, mohu se domnívat, že ředitelé podporu profesního rozvoje využívají i k plánování personálního obsazení své školy.

Otázka č.14: *Napomůže plán profesního rozvoje k zlepšení profesních kvalit učitele.*



Graf č.19

Komentář k otázce: Na otázku odpovědělo 24 respondentů (58,5%) spíše ano, 12 z nich (29,3%) rozhodně ano, 4 respondenti (9,8%) spíše ne a 1 respondent (2,4%) rozhodně ne, že plán profesního rozvoje napomůže ke zlepšení profesních kvalit.

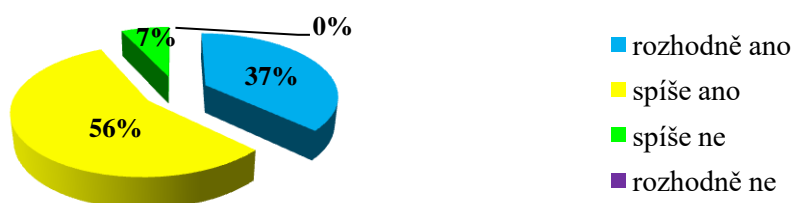
Konstatuji, že ředitelé MŠ jsou ve větší míře přesvědčeni, že plán profesního rozvoje napomůže ke zlepšení profesních kvalit pedagogických pracovníků. Někteří dodávají, že kvalita učitele a tedy i jeho zlepšení převážně záleží na učiteli. Plán profesního rozvoje je podle mého názoru převážně motivující pro učitele a osoba ředitele MŠ je rozhodující. Jak on motivuje své učitele, aby se profesně rozvíjeli a plánovali svůj profesní rozvoj.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	2	9	2	
	7 – 12 let	6	6		
	13 a více let	4	9	2	1
Subjekt	ZŠ a MŠ	4	8	4	
	MŠ	8	16		1

Tab.č.14

Komentář k tabulce č.14: Respondenti bez rozdílu let ve funkci, se domnívají, že plán profesního rozvoje napomůže ke zlepšení kvalit učitele.

Otázka č.15: *Je hodnotící pohovor pro Vás, jako řídícího pracovníka, důležitou součástí hodnocení plánu profesního rozvoje.*



Graf č.20

Komentář k otázce: Hodnotící pohovor uvedlo 23 respondentů (56,1%) spíše ano, 15 z nich (36,6%) rozhodně ano a pouze 3 (7,3%) spíše ne, je důležitou součástí hodnocení plánu profesního rozvoje.

Mohu tedy říci, že ředitelé MŠ hodnotící pohovor považují za důležitou součást hodnocení, i když v otázce č. 6 uvedli, že využívají hodnotící pohovor jako metodu hodnocení jen někteří z nich.

Počet let ve funkci		rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
	2 – 6 let	4	7	2	
	7 – 12 let	6	6		
	13 a více let	5	10	1	
Subjekt	ZŠ a MŠ	4	10	2	
	MŠ	11	13	1	

Tab.č.15

Komentář k tabulce č.15: Respondenti, kteří jsou ve funkci 13 a více let považují hodnotící pohovor za důležitou součást hodnocení pedagogických pracovníků.

Otázka č.16: *Zde se můžete vyjádřit ke kariérnímu systému i zavádění plánu profesního rozvoje. (otevřená otázka)*

Komentář k otázce: Respondenti se zde mohli vyjádřit ke kariérnímu systému a plánu profesního rozvoje, co si myslí o jeho zavádění a zda je přínosem pro rozvoj svých učitelů.

Mohu říci, že převažovaly kladné odpovědi, které se týkaly zavádění plánu profesního rozvoje. Zde se ředitelé MŠ převážně shodli, protože uváděli, že plán profesního rozvoje je důležitý pro profesní rozvoj učitelů. Podle jejich názoru může přispět k celkovému zkvalitnění práce učitelek MŠ, ale i zvýšení úrovně mateřské školy. Zároveň ale uváděli, že kariérní systém je méně důležitý a nevidí v něm takový přínos pro učitele. Neurčuje podle jejich názoru kvalitu práce učitelů v mateřských školách. Hlavně jim vadí jeho zdoluhavá příprava a stále se měnící podmínky při zavádění i jeho oddalování.

4.3.2. Interpretace výsledků osobního rozhovoru

Faktografické údaje

Údaj o respondentovi – šetření se zúčastnily 3 ženy, na pozici ředitelky mateřské školy pracují 2 respondenti a 1 respondent na pozici zástupkyně ředitele pro MŠ. Všichni se účastnili dotazníkového šetření.

Složení respondentů podle tříd v MŠ – jeden respondent na dvoutřídní MŠ, dva respondenti na osmitřídní MŠ.

V úvodu rozhovoru jsem zjišťovala, mají-li respondenti poznatky o plánu profesního rozvoje a kde získávaly o něm potřebné informace. Rozvíjela jsem otázky z dotazníkového šetření. Respondenti shodně uvedli, že plán profesního rozvoje znají a informace vyhledávali převážně na webových stránkách MŠMT.

Otázka č. 1: *Vytváříte na Vaší mateřské škole plán profesního rozvoje?*

Plán profesního rozvoje vytváří 1 respondent, 1 respondent se chystá vytvářet v nejbližší době a 1 respondent zatím vytvářet plán profesního rozvoje nevytváří a ani se nechystá.

Otázka č. 2: *Co Vás vedlo k vytváření plánu profesního rozvoje? Proč jste se rozhodla, že plán profesního rozvoje nebudete vytvářet?*

K vytváření plánu profesního rozvoje dva respondenti rozhodli při plánování DVPP, kdy si učitelé vybíraly další vzdělávání nahodile, anebo se účastnili seminářů (např. semináře zaměřené na výrobu z papíru, náměty na nové tvoření). Převážná část učitelů, ale nové poznatky nevyužívala, jenom si „odškrtla“ další vzdělávání. To byl pro ně impuls, pro zavedení plánu profesního rozvoje,

Respondent, který plán profesního rozvoje nevytváří, uvedl, že je MŠ dvoutřídní a učitelé mají 2 – 4 roky před odchodem do důchodu a on nevidí žádný význam pro jeho tvorbu. Zároveň ale uvedl, že při nástupu nových učitelů, by plán profesního rozvoje začal vytvářet.

Respondenti uvedli, že plán profesního rozvoje je důležitý pro další rozvoj jejich učitelů.

Otázka č. 3: *Které metody při zavádění plánu profesního rozvoje byste použila?*

Respondenti při zavádění plánu profesního rozvoje si nejdříve vytvořili anebo by si vytvořili SWOT analýzu stávajícího stavu

- např. které semináře učitelé převážně navštěvují, v kterých oblastech se jednotliví učitelé vzdělávají
- které oblasti vzdělávání by upřednostňovali ředitelé (komunikace s rodiči, práce s dětmi vyžadujícími specifické potřeby ale i s dětmi nadanými)

Otázka č. 4: *Jak plán profesního rozvoje využíváte nebo byste využila?*

Respondenti shodně uvedli, že plán profesního rozvoje využívají či by využili převážně k dalšímu vzdělávání svých učitelů a to k profesnímu rozvoji. Nadále vidí i jeho potenciál při hodnocení učitelů. Respondenti nevyužívají plán profesního rozvoje při hodnotícím pohovoru a to z důvodu časové náročnosti. Domnívají se, že mohou i revidovat jejich vzdělávání a skloubit ho tak s vizí mateřské školy.

Otázka č. 4: *Když plán profesního rozvoje využíváte nebo byste využila při hodnocení pedagogických pracovníků.*

Respondent, který vytváří PPR, uvedl, že jej používá i při hospitacích (zda učitel, který si naplánoval vzdělávat s v nových formách vzdělávání, je také využívá při činnostech s dětmi) a následně pohospitačním rozhovoru. Respondenti upozorňují i na význam plánu profesního rozvoje pro sebehodnocení učitelů.

Otázka č. 5: *Co by bylo pro Vás přínosem při zavádění plánu profesního rozvoje?*

Všichni respondenti by při zavádění uvítali ucelenější informace o plánu profesního rozvoje, jak s ním pracovat a čeho by se mohli vyvarovat při jeho zavádění.

4.4. Závěr šetření

V šetření jsem se snažila předpoklady potvrdit či je vyvrátit. K tomuto účelu směřovaly i otázky, které byly respondentům položeny v dotazníkovém šetření a osobním rozhovoru.

Předpoklad č.1 *Ředitel MŠ nevyužívá plán profesního rozvoje k plánování profesního růstu učitele.*

K potvrzení či vyvrácení jsem použila otázky č. 8 a 14, které byly právě zaměřeny na využívání plánu profesního rozvoje. Využila jsem i otázky, které se zabývaly podpoře při realizaci a přínosem při jeho zavedení pro MŠ. Při odpovědích měli ředitelé MŠ možnost výběru odpovědí. V odpovědích na otázky se ředitelé MŠ většinou shodli a převážně odpovídali kladně a to většinou 37 ředitelů. Osobními rozhovory jsem zjistila, že ředitelé MŠ plánují profesní růst svých učitelů a i co je k tomuto plánování vedlo. Tím, že převažovaly kladné odpovědi v otázkách, se domnívám, že předpoklad jsem během šetření vyvrátila.

Předpoklad, že ředitel MŠ nevyužívá plán profesního rozvoje k osobnímu růstu učitelů, se nepotvrdil.

Předpoklad č.2

Ředitel MŠ si uvědomují přínos plánu profesního rozvoje pro mateřskou školu.

K potvrzení či vyvrácení předpokladu jsem si vybrala otázky č. 8, 9, 13 a 14, které byly zaměřeny právě na přínos plánu profesního rozvoje pro MŠ. Dotazníkové šetření dokázalo, že 37 ředitelů si uvědomuje přínos plánu profesního rozvoje pro MŠ a to z 90%. Osobní rozhovory potvrdily, že ředitelé MŠ si uvědomují přínos PPR pro MŠ a to převážně v naplňování vize. Značná část ředitelů podporuje učitele při jeho realizaci a konstatují, že plán profesního rozvoje napomůže ke zlepšení profesních kvalit. To vše dohromady je přínosem po kvalitní rozvoj mateřské školy.

Předpoklad, že ředitel mateřské školy si uvědomuje přínos plánu profesního rozvoje pro mateřskou školu, **se potvrdil.**

Předpoklad č.3

Ředitel MŠ nezařazuje do svých hodnotících metod hodnotící pohovor.

K potvrzení či vyvrácení předpokladu jsem si vybrala otázky č. 6 a 15, které byly zaměřeny právě na hodnotící pohovor. Dotazníkové šetření dokázalo, že hodnotící pohovor provádí jenom 10 ředitelů MŠ, což je 25% z celkového počtu dotazovaných. Přitom ale pohovoru při hodnocení přikládají velkou důležitost a to 38 ředitelů MŠ což je 93% z celkového počtu dotazovaných. Osobními rozhovory bylo zjištěno, že hodnotící pohovor nad plánem profesního rozvoje ředitelé MŠ neprovádí a to z časových důvodů, ale jako respondenti dotazníkového šetření uvedli, že je při hodnocení důležitý.

Předpoklad, že hodnotící pohovor ředitel mateřské školy nezařazuje do svých hodnotících metod, **se potvrdil.**

Cílem šetření bylo **zjistit, zda ředitelé MŠ používají plán profesního rozvoje k hodnocení**. Dotazníkovým šetřením a osobními rozhovory jsem zjistila, že většina ředitelů MŠ plán profesního rozvoje vytváří anebo se v nejbližší době chystá a přístup k němu mají převážně kladný. K hodnocení plánu profesního rozvoje ředitelé mateřských škol používají hodnotící pohovor jako jednu z technik hodnocení a přikládají mu velký význam. Stanoveného cíle se mi podařilo dosáhnout.

Zavedení plánu profesního rozvoje někteří ředitelé mateřských škol vnímají jako samostatnou činnost a nespojují ho s kariérním systémem. Domnívají se, že profesní rozvoj může napomoci ke kvalitě odborného rozvoje a nástrojem může být plán profesního rozvoje.

Doporučení: Při hodnocení plánu profesního rozvoje bych ředitelům mateřských škol, doporučila více využívat hodnotící pohovor. Záznam z hospitace nebo dotazníkové hodnocení může být podkladem, právě pro tuto metodu hodnocení. Hodnotící pohovor může ředitelům MŠ pomoci více s učiteli prodiskutovat jejich plán profesního rozvoje a současně by mohl řídit jejich kariérní růst. Je pro ředitele mateřské školy i zpětnou vazbou, jak učitel vnímá svoje pracovní zařazení a zda je spokojený či není se svou prací, čeho by chtěl dosáhnout a kterým směrem chce vést svoji kariéru.

Z osobních rozhovorů vyplynulo, že plán profesního rozvoje a jeho hodnocení je přínosem především v tom, že nejde o náhodný výběr vzdělávání a ředitelé MŠ ho využívají při hospitacích a pohospitačních rozhovorech. Při jeho zavádění využili respondenti analýzu stávajícího stavu.

Doporučení: Při zavádění plánu profesního rozvoje ředitelům MŠ doporučuji vytvořit analýzu stávajícího stavu vzdělávání na jejich mateřské škole. K vyhodnocení mohou využít SWOT analýzu, do které je možno zapojit učitele dané mateřské školy. Pedagogové se tak podílejí na vyhodnocení stávajícího stavu. V tomto případě ředitel MŠ zapojí do analýzy stavu pedagogické pracovníky a má možnost zjistit, v čem by se chtěli vzdělávat.

5. Závěr

V úvodu bakalářské práce jsem si jako hlavní cíl vytyčila **zmapovat přístup ředitelů MŠ k využití plánu profesního rozvoje v jejich praxi**. Cílem bylo zjistit přístup ředitelů mateřské školy na spolupráci s učitelem při plánování hlavních úkolů jeho profesního rozvoje. Zároveň však i jejich postoj nejen k plánu profesního rozvoje ale i ke kariérnímu systému. Zda mohou plán profesního rozvoje využít nejen pro rozvoj učitelů mateřských škol, ale zároveň i pro rozvoj samotné mateřské školy a k naplňování vize. Vytčený cíl se mi podařilo naplnit. Ředitelé mateřských škol mají z větší části pozitivní přístup k plánu profesního rozvoje a pokládají ho za přínos nejen pro samotné učitele ale i pro mateřskou školu.

V teoretické části jsem si kladla za cíl vysvětlit za pomoci odborných zdrojů, pojmy z oblasti managementu a jejich implementaci do podmínek mateřské školy. Zaměřila jsem se na kompetence a roli ředitele MŠ při plánování, kontrolování a hlavně na hodnocení profesního rozvoje učitelů. Vymezila jsem manažerské kompetence ve smyslu naplňování dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. S tím souvisí řízení změny při zavádění plánu profesního rozvoje, jak plánovat, kontrolovat a hodnotit. Co by pro ředitele, ve fázích řízení profesního rozvoje, mělo být důležité, co je může ovlivňovat a jak mohou být učitelům nápomocni při jejich plánování a rozvoji. Při hodnocení plánu profesního rozvoje jsem se zaměřila na jeho metody, které mohou ředitelé mateřských škol využívat.

V empirické části jsem se zabývala přístupem ředitelů mateřských škol k hodnocení plánu profesního rozvoje. Jako nástroj jsem použila dotazníkové šetření a osobní rozhovory pro získání názorů a postojů ředitelů mateřských škol. Šetření bylo prováděno na mateřských školách a sloučených zařízeních základních a mateřských škol Královéhradeckého kraje. Ředitelé mateřských škol plán profesního rozvoje ve větší míře na svých školách vytvářejí nebo budou vytvářet a staví se k němu kladně. Zjistila jsem, že ředitelé plán profesního rozvoje používají jako hodnotící techniku. Mimo jiné se také vyjádřili, že je vyhodnocování plánu profesního rozvoje přínosem i pro mateřskou školu a rozvoj každého učitele.

Zpracováním práce jsem přispěla k rozšíření znalostí o plánu profesního rozvoje. Ředitelům MŠ bych doporučila, že využití plánu profesního rozvoje lze více využívat nejen k hodnocení. Správným plánováním profesního rozvoje učitelů mohou více naplňovat svoji vizi mateřské školy. S tím též souvisí i správná motivace učitelů a to především, kterým směrem jejich rozvoj posouvat, aby byl i v souladu s vizí. Zde může úloha ředitele mateřské školy velice ovlivnit postoj učitelů k plánu profesního rozvoje. Ředitel mateřské školy může využít hlavně manažerské funkce – plánování, organizování a vedení lidí, které mu mohou napomáhat k naplnění vize, zároveň by měl předvídat i rizika, která při zavádění plánu profesního rozvoje mohou nastat. Jedním z hlavních rizik je, že učitelé budou chápat plán profesního rozvoje jako další činnost navíc a nevezmou vizi mateřské školy za svoji vlastní. V bakalářské práci jsem vytýčila směr, který může ředitelům MŠ napomoci nejen při zavádění plánu profesního rozvoje, ale i k jeho využití.

Seznam použité a citované literatury

ARMSTRONG, Michael, *Management a leadership*, 1.vyd.Praha:Grada, 2008, 272s., ISBN 978-80-247-2177-4

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky*. 1 vyd. Praha:Grada, 2009, 133s. ISBN 978-80-247-2313-6

GAVORA, Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*, 2.vyd. Brno, 2010, 261s. ISBN 978-80-7315-185-0

KOCIÁNOVÁ, Renata, *Personální činnosti a metody personální práce*, 1.vyd. Praha:Grada, 2010, 224s., ISBN 978-80-247-2497-3

KUBEŠ, Marián a kol., *Manažerské kompetence. Způsobnosti výjimečných manažerů*, 1.vyd.Praha:Grada, 2004, 184s.ISBN 802-47-0698-9

LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich, *Kompetence řídicích pracovníků*, 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 104s., ISBN 978-80-7357-899-2(brož.)

PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ, Karolína, *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, 2011. 204s. ISBN 978-80-7290-518-8

PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. 1.vyd. Brno:Masarykova universita, 2011. 154s. ISBN 978-80-7395-024-8

PLAMÍNEK, Jiří, *Vedení lidí, týmů a firem*, 3.vyd. Praha:Grada, 2008, 208s., ISBN 978-80-247-2448-5

STARÝ, Karel, DVOŘÁK, Dominik, GREGER, David, DUSCHINSKÁ, Karolína, *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2012, 188s., ISBN 978-80-246-2087-9

SYSLOVÁ, Zora, *Profesní kompetence učitele mateřské školy*, 1.vyd. Praha:Grada, 2013, 160s., ISBN 978-80-247-4309-7

SYSLOVÁ, Zora, *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*, 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 344s. ISBN 978-80-7375-976-0

ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David a LHOTKOVÁ, Irena, *Personalistika v řízení školy*, 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199s. ISBN 978-80-7357-901-2

TROJAN, Václav, *Pedagogický proces a jeho řízení*, 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2014, 92s. ISBN 978-80-7478-539-9

TROJANOVÁ, Irena, *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*, 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2014, 120s. ISBN 978-80-7478-656-3

TRUNDA, Jiří, *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 24s. ISBN 97880-87063-62-0

VODÁK, Josef, KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta, *Efektivní vzdělávání zaměstnanců 2*, Praha Grada, 2011, 240s. ISBN-978-80-247-3651-8

Seznam použitých informačních zdrojů

Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů – materiál NIDV

<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Použité zkratky:

MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
ZPP	Zákon o pedagogických pracovnících
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ČŠI	Česká školní inspekce
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threac
STEP	Sociálně etické Technologické Ekonomické Politicko-legislativní
PPP	Plán profesního rozvoje
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
KS	Kariérní systém
Obr.	Obrázek
Č.	Číslo
Kol.	Kolektiv
Tab.	Tabulka

Seznam obrázků a grafů

Seznam obrázků:

Obr.1	Role ředitele MŠ
Obr.2	Pět základních manažerských kompetencí podle McBera (Kubeš,2004,s.20)
Obr.3	Provázanost profesního rozvoje
Obr.4	Základní fáze profesního rozvoje (Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů,s.8)

Seznam grafů:

Graf č.1	Údaj o respondentovi
Graf č.2	Pracovní pozice respondenta
Graf č.3	Počet let respondenta ve funkci
Graf č.4	Typ zařízení
Graf č.5	Zařízení MŠ
Graf č.6	Otázka č.1
Graf č.7	Otázka č.2
Graf č.8	Otázka č.3
Graf č.9	Otázka č.4
Graf č.10	Otázka č.5
Graf č.11	Otázka č.6
Graf č.12	Otázka č.7
Graf č.13	Otázka č.8
Graf č.14	Otázka č.9
Graf č.15	Otázka č.10
Graf č.16	Otázka č.11
Graf č.17	Otázka č.12
Graf č.18	Otázka č.13
Graf č.19	Otázka č.14
Graf č.20	Otázka č.15

Seznam tabulek:

Tabulka č.1	vyhodnocení otázky č.1
Tabulka č.2	vyhodnocení otázky č.2
Tabulka č.3	vyhodnocení otázky č.3
Tabulka č.4	vyhodnocení otázky č.4
Tabulka č.5	vyhodnocení otázky č.5
Tabulka č.6	vyhodnocení otázky č.6
Tabulka č.7	vyhodnocení otázky č.7
Tabulka č.8	vyhodnocení otázky č.8
Tabulka č.9	vyhodnocení otázky č.9
Tabulka č.10	vyhodnocení otázky č.10
Tabulka č.11	vyhodnocení otázky č.11
Tabulka č.12	vyhodnocení otázky č.12
Tabulka č.13	vyhodnocení otázky č.13
Tabulka č.14	vyhodnocení otázky č.14
Tabulka č.15	vyhodnocení otázky č.15

Příloha č. 1.

Dotazník pro vedoucí pracovníky samostatných MŠ a sloučených subjektů ZŠ a MŠ.

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jmenuji se Věra Slepíčková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Školský management na Pedagogické fakultě UK v Praze. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí praktické části mé závěrečné bakalářské práce. Cílem šetření je **zjistit, zda ředitelé MŠ používají plán profesního rozvoje při hodnocení**. Váš názor je pro mě velmi důležitý, chtěla bych, aby moje práce byla přínosem pro oblast managementu ve školství v oblasti vedení lidí. Cílovou skupinou respondentů jsou ředitelé, zástupci ředitelů a vedoucí učitelky sloučených subjektů ZŠ a MŠ a ředitelé MŠ.

Děkuji Vám předem za ochotu a čas strávený nad vyplněním dotazníku. Dotazník je anonymní, jeho odpovědi budou sloužit pouze k vymezenému úkolu. Prosím o jeho vyplnění na uvedeném odkazu.

Věra Slepíčková

Dotazník:

1. Z jakých zdrojů se informujete o kariérním systému a tím i o plánu profesního rozvoje, který bude součástí hodnocení pedagogických pracovníků. (označte položky, které využíváte)
 - webové stránky MŠMT, NIDV
 - semináře pořádané vzdělávacími agenturami
 - články v novinách
 - rozhovory s kolegy
 - a jiné

2. Jakým způsobem informujete pedagogické pracovníky o kariérním systému a jejich profesním rozvoji. (označte položky, které využíváte):
 - seznamuji na pedagogických radách
 - odkazuji na články a webové stránky

- vysílám na semináře pořádané vzdělávacími agenturami
3. Jaké podmínky vytváříte jako ředitel/ka školy pro další rozvoj učitelů? (označte položky, které využíváte):
- pomoc při sestavení plánu dalšího vzdělávání a rozvoje
 - finanční motivace aktivity učitelů
 - podpora týmové spolupráce
 - vytváření příležitostí k výměně zkušeností
 - a jiné
4. Které metody při zavádění plánu profesního rozvoje využijete nebo jste využil/a. (označte položky, které využíváte):
- SWOT analýza stávajícího stavu
 - sběr informací o profesním rozvoji
 - vytvoření harmonogramu při zavádění PPR
 - a jiné
5. Ve Vašem zařízení se plán profesního rozvoje (označte položky, které využíváte):
- vytváří všechny nebo většina učitelů
 - nevytváří, ale chystáme se v nejbližší době
 - nevytváří a ani se nechystáme
6. Při hodnocení učitelů používáte (označte položky, které využíváte):
- hodnotící pohovor
 - hospitace
 - hodnotící dotazník
 - evaluační dotazník
 - a jiné

	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
7. Seznámil/a jste se jako ředitel/ka s plánem profesního rozvoje učitelů.				
8. Je podle Vašeho názoru plán profesního rozvoje důležitý pro rozvoj pedagogické pracovníka.				

9. Je zavedení plánu profesního rozvoje přínosem pro MŠ.				
10. Je podle Vašeho názoru zavedení plánu profesního rozvoje další povinností pro učitele.				
11. Je nutné řídit rozvoj pedagogických pracovníků.				
12. Připravujete si na Vaši škole plán rozvoje pedagogických pracovníků.				
13. Podporujete pedagogické pracovníky při realizaci plánu profesního rozvoje.				
14. Napomůže plán profesního rozvoje k zlepšení profesních kvalit učitele.				
15. Je hodnotící pohovor pro Vás, jako řídicího pracovníka, důležitou součástí hodnocení plánu profesního rozvoje.				
16. Zde se můžete vyjádřit ke kariérnímu systému i zavádění plánu profesního rozvoje.				

17. Vaše pohlaví (doplňte):

18. Vaše zařízení je (doplňte):

19. Kolik tříd má Vaše zařízení (doplňte):

20. Na jaké pozici pracujete (doplňte):

21. Jak dlouho působíte ve funkci.

- 2 – 6 let
- 7 – 12 let
- 13 a více let

Děkuji za Váš čas.

Věra Slepíčková

Příloha č. 2.

Úvodní dopis pro vedoucí pracovníky samostatných MŠ a sloučených subjektů ZŠ a MŠ.

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jmenuji se Věra Slepíčková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Školský management na Pedagogické fakultě UK v Praze. Obracím se na Vás s prosbou o osobní rozhovor, který je součástí praktické části mé závěrečné bakalářské práce. Cílem šetření je **zjistit, zda ředitelé MŠ používají plán profesního rozvoje při hodnocení**. Váš názor je pro mě velmi důležitý, chtěla bych, aby moje práce byla přínosem pro oblast managementu ve školství v oblasti vedení lidí. Cílovou skupinou respondentů jsou ředitelé, zástupci ředitelů a vedoucí učitelky sloučených subjektů ZŠ a MŠ a ředitelé MŠ.

Budete-li mít zájem mi pomoci a zároveň se podílet na šetření, prosím Vás, odepište na tento e-mail.

Děkuji Vám předem za ochotu.

Věra Slepíčková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				